



Le développement de la conscience écologique dans un cours d'éducation par l'aventure

par Yan Goyette

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise en éducation

Profil Recherche

Québec, Canada

© Yan Goyette, 2019

Résumé

Berryman (2002) questionne l'idée que les problèmes environnementaux actuels seraient issus d'un échec de la liaison des humains avec la terre. L'idée de recréer cette liaison se pose et les programmes d'éducation par l'aventure présente une avenue intéressante, car ils proposent des expériences en milieu naturel (Alagona et Simon, 2010 ; Chawla et Cushing, 2007 ; Dillon et al., 2006). Plusieurs auteurs (Chawla, 2010 ; Gravel et Pruneau, 2004) soulignent que les programmes d'éducation par l'aventure ayant lieu en milieu naturel influencent la relation qu'entretiennent les étudiants avec leur environnement. Notre recherche propose d'explorer cette relation par l'étude du développement de la conscience écologique (Jeronen, Jeronen et Raustia, 2009 ; Khasikhanov, 2008 ; Marleau, 2010) des étudiants dans un cours d'éducation par l'aventure du Cégep. Ce cours intègre également des notions d'éducation relative à l'environnement et il prend la forme d'une expédition de 18 jours en milieu naturel. Tout au long de cette expédition, les étudiants développent leurs connaissances du milieu naturel et des problématiques environnementales actuelles par une approche expérientielle. Cette recherche qualitative interprétative a utilisé comme outils de collecte les productions étudiantes du cours, un journal réflexif et des entrevues semi-dirigées.

Les résultats de l'étude proposent que l'expérience du cours a contribué au développement de la conscience écologique des étudiants. Suite à leur expérience du cours, notre étude montre que les étudiants perçoivent mieux les liens d'interdépendance entre les êtres vivants et leur milieu, qu'ils ont développé un sens de responsabilités envers l'environnement et qu'ils ont développé une sensibilité environnementale (Jeronen et al., 2009 ; Gravel et Pruneau, 2004). Notre analyse montre également que les étudiants ont développé un lien empathique avec le milieu naturel et qu'ils témoignent le désir d'adopter certains comportements plus respectueux de l'environnement dans un souci de préservation. Ces éléments témoignent du développement du sens de responsabilités envers l'environnement. De même, le discours des étudiants participants à l'étude montre la modification de certaines habitudes de vie, tel que le recours aux transports actifs, la diminution de consommation de viande et la diminution de leur consommation de biens matériels.

Le cours a également contribué au développement des composantes de la citoyenneté environnementale (Boutet, 2003), concept qui est utilisé pour évaluer les retombées des programmes d'éducation relative à l'environnement. En ce sens, le cours a permis de développer la sensibilité environnementale, la conscience du pouvoir d'action des étudiants, l'acquisition d'habiletés démocratiques et la mobilisation de connaissances pour cerner un enjeu. Enfin, les résultats témoignent également de l'importance de l'approche expérientielle dans les acquis du cours. L'expérience des concepts et leur application concrète ont contribué à l'adoption de nouvelles habitudes de vie et à l'intégration de nouvelles connaissances.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	IV
LISTE DES FIGURES	V
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	VI
DÉDICACE.....	VII
REMERCIEMENTS	VIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Un problème de société moderne.....	4
1.2 La relation à l'environnement.....	8
1.3 Développer une conscience écologique	11
1.4 L'éducation par l'aventure, une avenue pour le développement de la conscience écologique	13
1.5 État de la situation	14
1.5.1 La nature de l'expérience	15
1.5.2 Problème de recherche	19
1.5.3 Question de recherche	21
1.5.4 Objectifs de recherche.....	21
CHAPITRE 2	22
CADRE CONCEPTUEL.....	22
2.1 La conscience écologique.....	23
2.1.1 Les caractéristiques de la conscience écologique.....	27
2.2 L'éducation relative à l'environnement.....	29
2.2.1 La citoyenneté environnementale dans l'ERE	33
2.2.2 La sensibilité environnementale en ERE	37
2.3. L'aventure, un outil d'intervention	40
2.3.1 Une définition de l'éducation par l'aventure	43
2.4 L'approche expérientielle	49
2.4.1 L'apprentissage expérientiel	49
CHAPITRE 3	58
MÉTHODOLOGIE.....	58
3.1 Population à l'étude	60
3.1.2 Échantillon	61
3.2 Présentation du contexte de la recherche	61
3.3 Outils de collecte.....	66
3.3.1 Le travail écrit	68
3.3.2 Un journal réflexif.....	69
3.3.3 Des entrevues semi-dirigées	70
3.3.4 Un journal de bord	73
3.4 Analyse des données.....	74
3.5 Critères de scientificité.....	77

CHAPITRE 4	79
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE.....	79
4.1. Le vécu antérieur des étudiants en milieu naturel	82
4.1.1. Le vécu lié à la famille	83
4.1.2. Le vécu lié au milieu scolaire	86
4.1.3. Le vécu lié au lieu de résidence	87
4.1.4. Les expériences liées aux loisirs	89
4.2. L'agir pour l'environnement.....	90
4.2.1. La représentation de l'environnement	90
4.2.2. Motivation d'agir pour l'environnement	93
4.2.3. Les changements d'habitudes de vie et les actions pour l'environnement.....	96
4.3. La conscience écologique.....	99
4.3.1. Une prise de conscience	99
4.3.2. La sensibilité environnementale	104
4.4. L'expérience du cours <i>Plein air expérientiel</i>	107
4.4.1. Les perceptions des étudiants du cours PAE	107
4.4.2 Les acquis du cours PAE.....	114
4.4.2.1. Connaissances du milieu naturel.....	114
4.4.2.2. Connaissances des problématiques environnementales	116
4.4.2.3 Connaissances expérimentées	118
4.4.3 Les interactions pendant le cours	120
4.4.3.1. Les interactions avec les pairs.....	120
4.4.3.2. La posture des enseignants.....	121
CHAPITRE 5	125
DISCUSSION	125
5.1. Le développement de la conscience écologique dans le cadre du cours.....	126
5.1.1. Le vécu antérieur au cours	127
5.1.2. Une vision différente de l'environnement.....	128
5.1.3. Le développement du sentiment de liaison au milieu naturel	131
5.1.4. Le développement de l'empathie envers le milieu naturel.....	133
5.1.5. Le développement du sens de responsabilité	134
5.2. Les dimensions du cours <i>Plein air expérientiel</i> contribuant au développement de la conscience écologique.....	137
5.2.1. La structure du programme	139
5.2.2 Un environnement non familial	141
5.2.3. Des expériences de défis	142
5.2.4. La dynamique du groupe	143
5.2.5. La posture de l'enseignant.....	144
5.3. Les forces et les limites de la recherche.....	145
CONCLUSION	148
BIBLIOGRAPHIE	151
ANNEXES	159
ANNEXE 1 - PLAN DE COURS.....	160
ANNEXE 2 – JOURNAL DE BORD ET RÉFLEXIF DES ÉTUDIANTS : VERSION ABRÉGÉE..	169
ANNEXE 3 – QUESTIONS DU TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL	182
ANNEXE 4 – CANEVAS D'ENTREVUE INDIVIDUELLE	188
ANNEXE 5 – RÉSUMÉ DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR	191
ANNEXE 6 – CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	197

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Horaire du cours	63
Tableau 2 : Distribution des outils de collecte en fonction des objectifs de recherche	67
Tableau 3 : Bases théoriques pour l'analyse des données	76
Tableau 4 : Catégories d'analyse.....	82
Tableau 5 : Synthèse des thèmes de la discussion des résultats de l'étude	126

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle linéaire de l'ERE.....	15
Figure 2. La citoyenneté environnementale et l'ERE.....	36
Figure 3. La sensibilité environnementale inspirée de Chawla (1998).....	38
Figure 4. Les composantes de la sensibilité environnementale	39
Figure 5. Continuum programmation d'aventure.....	41
Figure 6. Les composantes de l'expérience en ÉPA	45
Figure 7. Évoluer en sortant de sa zone de confort.....	47
Figure 8. Le modèle du cycle de l'apprentissage de Lewin	51
Figure 9. Le modèle du cycle de l'apprentissage de Kolb	53
Figure 10. Synthèse des concepts et dimensions de la recherche.....	55
Figure 11. Synthèse des dimensions de la conscience écologique	56
Figure 12. Les dimensions personnelles contribuant au développement de la conscience écologique.....	127
Figure 13. Dimensions du cours PAE contribuant le développement de la conscience écologique des étudiants.....	138

LISTE DES ABRÉVIATIONS

EPA : Éducation par l'aventure

ERE : Éducation relative à l'environnement

ONU : Organisation des Nations Unies

PAE : Plein air expérientiel

PNUE : Programme des Nations Unies pour l'Environnement

DÉDICACE

Ce mémoire est dédié à toutes les personnes qui croient au potentiel de la nature et de l'aventure comme outil de changement.

REMERCIEMENTS

Je remercie grandement mon directeur de maîtrise, Ahmed Zourhlal, pour tout son soutien dans l'ensemble de mon parcours. Bien que ce parcours fût plus sinueux et intermittent que désiré, vous avez su garder espoir dans mon potentiel de faire aboutir ce projet. Celui-ci est empreint de ses précieux commentaires qui ont su canaliser mon énergie et mon esprit libertaire.

Je remercie également Paul Calvé, Gaston Lemire et Jean-Marc Soucy d'avoir éveiller en moi la passion du plein air. Votre passage dans ma vie a su éveiller une envie profonde d'intégrer le plein air et l'aventure dans mon quotidien. Vous avez influencé mon parcours de vie en m'indiquant qu'il était possible d'envisager l'avenir autrement et qu'il n'était jamais trop tard pour essayer. Je vous remercie également de m'avoir partagé votre vision de l'éducation.

Je remercie Mario Bilodeau, grand ami et mentor, qui a cru en mon potentiel lors de mon entrée dans le monde universitaire. Tu as contribué à diriger mon parcours vers l'intervention par la nature et l'aventure. Partenaire d'expédition au moral inébranlable, ton optimisme nous aide véritablement à voir le beau et le bon dans chaque personne.

Je remercie ma famille et mes proches de m'avoir épaulé dans ce parcours universitaire et de m'avoir encouragé à achever mon parcours académique. Je souligne spécialement la contribution de Catherine, avec qui je partage ma vie et qui fut à mes côtés au cours de ce long processus. Aucun mot écrit ici ne peut exprimer mon immense reconnaissance envers toi. Tu as été des premières loges pour voir tous les hauts et les bas de ce long périple. En terminant, je remercie Manue d'avoir apporté une nouvelle vision de la vie et de m'avoir motivé à terminer ce mémoire. Tu m'as encouragé à réviser les possibilités et tu m'as motivé à intervenir pour que tu puisses vivre dans un avenir plus sain.

INTRODUCTION

Les dernières décennies furent marquées par la médiatisation croissante de nombreuses problématiques environnementales qui subsistent sur notre planète. Notre quotidien est de plus en plus imprégné de thèmes tels que les changements climatiques, la pollution des océans, la production de déchets ou la contamination des sols. Ces nouvelles réalités présentent des défis que doivent surmonter aujourd'hui les sociétés du monde. Toutefois, ces différentes problématiques demeurent complexes à analyser, car elles impliquent souvent de nombreuses causes et des conséquences importantes. Elles exigent une capacité d'analyse critique et des connaissances diverses afin de mieux cerner les enjeux dont il est question. Pour plusieurs auteurs (Henderson, 1999 ; Marleau, 2010 ; Okada, Okamura et Zushi, 2013 ; Suzuki, 2010), cette évolution de notre réalité nous interpelle pour penser à de nouvelles formations qui sauront sensibiliser à l'environnement et outiller les citoyens du monde pour faire face à ces problématiques. Ainsi, en contribuant à développer la conscience écologique des citoyens de nos sociétés, il est possible de croire que nous pourrions impliquer davantage d'individus dans les différentes pistes d'intervention pour diminuer les impacts négatifs des problématiques environnementales. Au Québec, les travaux de nombreux intervenants, comme Sauvé (2009), enrichissent la réflexion sur le sujet en misant sur le potentiel de l'éducation relative à l'environnement pour contribuer à la création de nouveaux outils. Néanmoins, il demeure toujours d'actualité de poser la question de savoir quelle serait la meilleure façon de rejoindre les individus afin de développer un lien à leur environnement.

La réflexion sur la nature du lien des individus à leur environnement alimente les écrits des penseurs depuis de nombreux siècles. Certains auteurs, tel que Jean-Jacques Rousseau, proposent de lier les individus à leur environnement par une exploration du milieu accompagné d'une figure pédagogique qui saura nous éduquer sur ce milieu (Martineau et Buysse, 2016).

Cette posture suppose qu'en explorant cet environnement et en questionnant nos observations, nous pouvons développer une meilleure compréhension de celui-ci. Dès lors, explorer l'inconnu peut devenir un élément de motivation afin de mieux comprendre le monde dans lequel nous évoluons. Ce désir d'explorer l'inconnu semble être ancré dans l'histoire de notre civilisation. Nous pouvons en trouver des traces dans les nombreux récits des différents explorateurs qui ont traversé les océans ou les continents. Dans le monde de l'éducation, bien loin d'être une nouvelle approche, l'utilisation de l'aventure à des fins éducatives peut présenter des avenues intéressantes afin de développer des connaissances, des compétences et un lien avec l'environnement. Plus récemment, Ewert et Sibthorp (2014) présentent l'éducation par l'aventure comme étant un outil permettant de créer des expériences significatives chez les participants grâce à des expéditions en plein air. Ces expériences peuvent créer d'excellents points d'ancrage afin de développer des connaissances, des compétences ou un lien avec l'environnement. En ce sens, l'éducation par l'aventure présente une avenue d'étude intéressante et elle mérite que l'on y prête davantage d'attention dans le contexte éducatif formel. Notre réflexion sur les possibilités d'intégrer l'éducation par l'aventure dans le contexte éducatif formel nous a mené au niveau collégial où nous avons pu en trouver l'intégration dans le cadre d'un cours complémentaire du Cégep de l'Outaouais.

Dans le système éducatif du Québec, le Cégep est une institution unique où se côtoient les formations préuniversitaires et les formations techniques. Créés en 1967, ces établissements permettent aux étudiants inscrits de bénéficier de formations générales afin d'orienter de leur choix de carrière ou de débiter directement une formation spécialisée dans un domaine d'étude qu'il désire. L'enseignement collégial présente un lieu de sensibilisation intéressant, puisque les étudiants évoluent dans un cadre d'apprentissage offrant plus d'autonomie et qu'il s'agit d'une porte d'entrée vers les choix de vie. Dès lors, il devient intéressant d'étudier un cours qui souhaite lier les étudiants à la nature et favoriser le développement d'habitudes de vie plus respectueuses de l'environnement au cégep.

Aussi, ce mémoire porte sur l'étude du développement de la conscience écologique dans un cours d'éducation par l'aventure qui intègre des notions d'éducation relative à l'environnement. Ce cours optionnel du Cégep de l'Outaouais, nommé *Plein air expérientiel*, se distingue par le fait qu'il consiste en une expédition de 18 jours au cours de laquelle différents thèmes d'éducation relative à l'environnement sont abordés. Notre étude porte plus précisément sur l'expérience du cours, telle que vécue par les étudiants d'une même cohorte, afin de dégager les dimensions qui peuvent influencer le développement de leur conscience écologique.

Ce mémoire est composé de six chapitres. Premièrement, nous trouvons la problématique à l'étude, qui présente la pertinence scientifique de notre recherche, une recension des écrits documentant les effets des programmes d'éducation par l'aventure et d'éducation relative à l'environnement et notre question de recherche. Ensuite, le cadre conceptuel qui précise les différents concepts abordés par la présente étude afin de bien présenter notre posture théorique. Le chapitre méthodologique présente nos outils méthodologiques, un descriptif du cours étudié et du projet de recherche. Le chapitre de présentation des résultats et d'analyse détaille l'interprétation des données issues de notre collecte. Pour terminer, le chapitre de la discussion met en lumière les constats de cette recherche en perspective de la documentation scientifique. Ce chapitre présentera également les forces et les limites de la recherche. Finalement, le chapitre de conclusion permet un retour sur l'ensemble des constats de cette recherche et propose des pistes pour de futures recherches.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Un problème de société moderne

Nos sociétés modernes sont de plus en plus urbanisées. Chaque année, des habitants du milieu rural quittent leur terre pour s'installer en milieu urbain. Cette vague de migration a contribué à ce que plus de 50 % de la population mondiale réside désormais en zone urbaine (ONU-Habitat, 2008, p.12). En Amérique du Nord, les populations résident majoritairement en milieu urbain depuis plus d'un demi-siècle. Aujourd'hui, c'est plus de 80 % de la population qui habite en ville (ONU-Habitat, 2008, p.12). Le développement urbain contribue à la construction de bâtiments, qui permet la densification des habitations, mais offre de moins en moins l'occasion aux citoyens de côtoyer le milieu naturel. À cette vague d'urbanisation s'ajoute la progression et le développement des appareils technologiques et des médias sociaux, qui diminuent le temps consacré aux activités extérieures chez plusieurs citoyens, notamment auprès des adolescents et des jeunes. À titre d'exemple, en 2012, 64% des jeunes de 12 à 24 ans consacraient plus de 15 heures par semaine devant un écran à des activités sédentaires, telles que regarder la télévision, naviguer sur un ordinateur ou jouer à des jeux vidéo (Institut de la statistique de Québec, 2015). Parmi ces personnes, la moyenne de temps hebdomadaire consacré aux écrans représente 23 heures, soit près d'une journée complète par semaine (Institut de la statistique de Québec, 2015). En tenant compte du temps passé à l'intérieur pour l'école, le travail et les loisirs plus sédentaires, nous pouvons voir que les jeunes ont de moins en moins l'occasion d'établir le contact avec la nature environnante. Le manque de contact des jeunes avec la nature est soulevé dans plusieurs écrits (Louv, 2008 ; Cardinal, 2010 ; Suzuki, 2010) et leurs auteurs soulèvent la question à savoir quelle est la place de la nature dans nos vies modernes ?

1.1.1 La place de la nature

Nous venons de voir que le style de vie des jeunes offre de moins en moins l'opportunité de contact avec le milieu naturel. Ce manque de contact est un élément souvent soulevé (Louv, 2008 ; Suzuki, 2010 ; Gravel et Pruneau, 2004) lorsque nous abordons la question du rapport à l'environnement. Pour Louv (2008), il est question d'un trouble de déficit-nature¹. Le construit de trouble de déficit-nature n'est pas un réel terme médical, mais bien un nouveau concept qui émerge de la recherche. Ce construit traduit la volonté de repenser la recherche sur le rapport à la nature en se concentrant sur les conséquences de la perte du lien, plutôt que les bienfaits de contacts avec le milieu naturel. Pour Louv (2008), le manque de contact avec la nature a des répercussions non seulement chez l'individu, mais également chez les sociétés. Pour Suzuki (2010), il est plutôt question d'une rupture du lien avec la nature, qu'un manque de contact. Selon l'auteur, cette rupture entraîne une véritable aliénation envers la nature. De sorte, Suzuki (2010) affirme qu'il est démentiel que nous contaminions l'air que nous respirons, tout comme l'eau essentielle à la vie qui transite en nous, de même que le sol qui nous porte et nous nourrit. De là, l'aliénation, évoquée par Suzuki, soulevant l'incompréhension de contaminer consciemment les éléments naturels dont l'humain dépend pour survivre. Pour Suzuki (2010), l'être humain possède de profonds liens avec la nature et il semble logique que celui-ci tente de protéger la nature plutôt que de la contaminer. Pour y parvenir, Gravel et Pruneau (2004) soulignent qu'il faut créer des opportunités de contact avec le milieu naturel. Au-delà du simple contact, les auteurs ajoutent qu'il faut également éduquer une fois en milieu naturel. Il est question ici d'accompagner ce contact d'un développement de nouvelles connaissances pour assurer une bonne compréhension du lien qui relie l'humain à la nature. Dans cette optique, Sauvé (1997) soulève toute la pertinence de l'éducation relative à l'environnement afin de permettre aux sociétés de mieux comprendre le lien qui unit l'humain à la nature.

¹ Traduction libre de « Nature-deficit disorder »

1.1.2 Recréer un contact avec la nature

Nous venons de souligner que le manque de contact avec l'environnement, le style de vie actuel et le manque de connaissances peuvent sans doute expliquer l'incompréhension des jeunes de la complexité des différentes problématiques environnementales actuelles. Depuis le début du nouveau millénaire, plusieurs environmentalistes (Suzuki, 2007 et 2010 ; Reeves, 2003 ; Cardinal, 2010 ; Gravel et Pruneau, 2004 ; Martin, 2004) ont exprimé leurs inquiétudes à propos du sort de nos sociétés et de notre environnement, par le biais de diverses recherches et publications. Pruneau et Lapointe (2002) expliquent également cette inquiétude par le rapport à notre environnement.

Les anthropologues et les sociologues qui étudient le mode de vie contemporain observent chez les gens une diminution graduelle de l'identité communautaire ou écologique, l'absence de conscience de l'espace et du temps, la perte du sens du territoire, et l'oubli du rythme de la vie. (Pruneau et Lapointe, 2002, p.246)

Il devient pertinent de chercher quelles peuvent être les façons de mettre les jeunes en contact avec la nature. Pour Gravel et Pruneau (2004), les programmes d'éducation expérientielle en milieu naturel peuvent présenter une piste de solution intéressante. De sorte, placer les étudiants en relation avec le milieu naturel dans un contexte d'aventure permet d'obtenir des retombées importantes sur la relation que ceux-ci entretiennent avec leur environnement, et une expérience directe du milieu naturel dans un cadre éducatif permet d'influer sur leur relation à l'environnement (Gravel et Pruneau, 2004 ; Pruneau et Lapointe, 2002). D'autres auteurs (Beringer, 2004 ; Haluza-Delay, 2001 et Chawla, 1999) arrivent eux aussi aux mêmes constats, soulignant qu'il faut exposer les jeunes au milieu naturel afin d'influencer leur relation à l'environnement.

Pour aider à lier les jeunes à l'environnement, certains éducateurs par l'aventure soulignent que les programmes d'aventure offrent une piste de solution. Henderson (1999) rappelle que la nature occupe une place importante dans la pratique d'éducation par l'aventure et qu'il devient important de mettre en relation les étudiants et leur environnement. Puisque

les activités organisées ont souvent lieu en milieu naturel, les inquiétudes du rapport à l'environnement de nos sociétés modernes s'intègrent naturellement dans les réflexions sur l'utilisation de l'éducation par l'aventure. Des chercheurs en éducation par l'aventure (Haluza-Delay, 2001 ; Gravel et Pruneau, 2004 ; Henderson, 1999) ont soulevé plusieurs questionnements à propos de l'état du rapport qu'entretiennent les étudiants avec le milieu naturel. Du point de vue de Haluza-Delay (2001, p.48), le manque de compréhension de l'impact de nos activités humaines sur notre environnement nécessite de repenser les méthodes d'enseignement et de sensibilisation. Pour Henderson (1999, p.443), il s'agit de s'éveiller aux façons dont notre réalité construite nous a éloigné de la nature. Il faut comprendre les fondements des problématiques environnementales et comprendre comment nos actions ont des répercussions sur l'ensemble de la planète. Henderson (1999) mentionne que nous devons structurer les programmes d'éducation par l'aventure pour nous assurer de rétablir le lien avec la nature. Du point de vue des auteurs Haluza-Delay (2001), Gravel et Pruneau (2004) et Henderson (1999), les programmes d'éducation par l'aventure représentent une piste de solution intéressante pour réintégrer le contact avec la nature dans la vie des jeunes.

En somme, la volonté d'éduquer aux problématiques environnementales s'exprime dans ces deux espaces, soit l'ERE et l'éducation par l'aventure. L'ERE propose différents programmes de formation citoyenne et environnementale, et l'éducation par l'aventure propose des programmes d'aventure en milieu naturel, qui permettent aux étudiants de vivre des situations de défis. En plaçant les étudiants dans un contexte en lien avec leur environnement, de même que par la construction de nouvelles connaissances, ces deux domaines sont susceptibles d'intervenir sur le rapport que ces étudiants entretiennent avec leur environnement. Dès lors, il devient intéressant d'étudier la façon dont nous pouvons influencer ce rapport des étudiants et contribuer l'acquisition de nouvelles connaissances sur l'environnement.

1.2 La relation à l'environnement

Nous venons de voir dans la section précédente que les jeunes ont moins de contacts avec la nature et qu'il serait intéressant d'étudier leur rapport à l'environnement. L'être humain est un être de relation qui entretient différentes relations avec le monde physique et les êtres vivants qui l'entourent. Dans ce qui suit, nous concentrerons notre regard sur la relation de l'homme à l'environnement, afin de savoir quel est l'état de cette relation et quels sont les différents éléments qui interviennent dans cette relation.

Berryman (2002) s'est intéressé à l'étude de la relation de l'humain à son environnement, à travers les différentes phases de développement de la vie humaine. Au terme de son étude, il conclut que « Les problèmes environnementaux seraient justement issus en partie d'un échec de la liaison avec la terre. » (p.229). Pour cet auteur, il devient important que la relation au milieu naturel se développe par l'expérience directe et non seulement par un enseignement abstrait. Il affirme qu'il faut revoir les modalités d'enseignement en ERE afin que nous puissions « apprendre à se sentir chez soi et en paix dans un monde où la nature occupe une place importante » (Berryman, 2003, p.217). Pour cet auteur, cela représente un défi, car l'approche positiviste sépare le sujet et l'objet, et qu'il s'agit d'une approche dominante en science et en ERE. Dès lors, il suggère de trouver des façons de réintégrer la relation à l'environnement dans les pratiques éducatives. Cette conclusion fait suite à une synthèse de l'auteur de différents modèles qui traitent particulièrement de cette relation, ce qui lui a permis de dégager deux éléments comme espace de recherche nécessitant un approfondissement. Ces éléments sont, l'attachement aux lieux, puis les expériences de l'environnement. Berryman (2005) affirme que la notion de lieu comprend de fortes composantes expérientielles et affectives. Son questionnement évoque alors toute la façon dont les jeunes et les adultes peuvent vivre leurs expériences de la nature.

Se pose ici tout le problème de la place, de la signification et de l'approche de la nature dans la société. Quels sont les liens instrumentaux

entre les adultes et l'environnement et comment les jeunes y sont-ils exposés et initiés ? Dans quel univers concret et symbolique les jeunes sont-ils initiés ? (Berryman, 2003, p.217)

Ces questions nous ramènent à la relation à l'environnement, plus précisément sur le rôle des expériences de la nature dans le développement de notre rapport à l'environnement. Il devient pertinent de questionner quelle est la place qu'occupe la nature dans la vie des jeunes et des adultes. Pour Gravel et Pruneau (2004), cette notion s'articule principalement autour de la notion de sensibilité environnementale. Pour eux, il faut étudier les facteurs qui peuvent contribuer à créer un sentiment d'attachement et de soucis du milieu naturel. Tout comme Berryman, les auteurs souhaitent comprendre les dimensions affectives permettant un attachement aux lieux. En ce sens, ils soulèvent le même questionnement :

Si l'on parvenait à mieux comprendre ce qui favorise chez les adolescents le développement d'une sensibilité environnementale et d'un attachement au milieu naturel, il serait possible de mettre sur pied des activités pédagogiques destinées à favoriser un attachement à des espaces². (Gravel et Pruneau, 2004, p.167)

Les auteurs Gravel et Pruneau (2004, p.180) ont observé que l'attachement aux lieux peut se développer grâce à des expériences positives avec le milieu naturel. Son étude a permis de voir qu'il est important de susciter des moments intensifs avec le milieu naturel et d'amener les individus à vivre des expériences de qualité, de sorte à créer un attachement et de favoriser le développement d'une sensibilité environnementale.

De leur côté, l'équipe de chercheurs Boutet, Samson et Bisailon (2009) avance que cette relation à l'environnement devrait aller au-delà de la simple expérience individuelle du milieu. Pour ces auteurs, le groupe dans lequel nous évoluons devient tout aussi important. Voilà pourquoi ils proposent la notion de citoyenneté environnementale, un concept inspiré du

² Les auteurs emploient ici espaces pour désigner des espaces dans leur milieu de vie, qu'ils nomment par la suite attachement aux lieux.

concept *ecological citizenship* de Dobson (2003). Pour les auteurs, ce concept permet de mieux traduire l'approche cosmopolite et d'interdépendance de notre société moderne. De sorte que la citoyenneté environnementale est basée sur la relation d'échange entre un être et son milieu de vie (Dobson, 2003). Elle se base à priori sur le vécu (Dobson, 2003, p.205), soit l'expérience du milieu naturel et de la vie en société. Selon Boutet et al. (2009), cette expérience s'articule en deux dimensions : une relation de solidarité envers les autres êtres vivants, puis une relation de responsabilité à l'égard de ses actions individuelles et collectives pour le maintien des systèmes de vie. Pour cet auteur, ce nouveau concept permet d'intégrer l'ensemble des aspects de vie du citoyen, ce qui représente plus adéquatement ce que représente la vie en société. L'auteur souligne que :

[La citoyenneté environnementale] met davantage en lumière les aspects démocratiques que les aspects économiques du rapport humain aux ressources qui l'entourent, insistant plus sur le rapport de participation collective à leur utilisation qu'au rapport individuel de consommation. (Boutet et al., 2009, p.117)

En ce sens, la citoyenneté environnementale devient un concept intéressant pour aborder la relation à l'environnement, car il permet d'intégrer les aspects sociétaux au rapport individuel à l'environnement. Dobson (2003) propose d'engager l'individu dans une démarche de conscientisation afin qu'il puisse comprendre qu'il contribue aux valeurs et aux attitudes de sa communauté. Pour Dobson (2003, p.83), le rapport contemporain de l'humain à l'environnement nécessite un changement de paradigme vers une vision cosmopolite de la communauté humaine. Pour Dobson (2007, p.282), la citoyenneté environnementale implique que les droits et responsabilités des citoyens vont au-delà des limites nationales, notre empreinte écologique tient compte de ressources et de milieux qui sont, à la fois, nationales et internationales. De sorte, l'auteur place les citoyens devant une obligation morale à la communauté humaine. Cette vision écologique soulève le fait que la nature n'a pas de limites nationales et que la qualité de celle-ci concerne l'ensemble de la population de la terre. Nous voyons donc que du point de vue de Dobson, la relation à l'environnement est cosmopolite et

que les actions doivent être prises non seulement par les citoyens, mais aussi par les communautés.

Nous retenons ici que la relation à l'environnement doit être abordée dans une perspective cosmopolite, en raison de la mondialisation des activités humaines. Nos choix et nos actions locales ont des répercussions à une échelle planétaire, ce qui implique une vision écologique de la nature, au sens où celle-ci n'est pas compartimentée, mais représente bien un tout. Nous avons également vu que cette relation doit être développée par des expériences directes et positives en milieu naturel. Ces expériences permettent de développer une sensibilité environnementale et de recréer un lien avec la nature. Poursuivons notre réflexion à savoir si ces expériences peuvent modifier le rapport à l'environnement, au sens que ces expériences peuvent être au service de la conscientisation et aux changements de comportements. Soulevons la question de savoir si une expérience directe et positive de la nature permet le développement de la conscience écologique ?

1.3 Développer une conscience écologique

Freire (1974) affirme que la relation de l'individu à l'environnement est le point central du processus de conscientisation. L'auteur s'est penché sur les processus de conscientisation afin de comprendre comment ils permettent le changement social. Freire souligne que la conscientisation passe par l'éducation et qu'apprendre devient une prise de conscience. Pour l'auteur, l'éducation est plus que le partage de connaissances, c'est une expérience entre l'éducateur et les apprenants qui représente la voie idéale pour susciter un changement social. Pour Freire (2013, p.91), enseigner exige la conviction que le changement est possible. Pour l'auteur, l'éducation est une forme d'intervention dans et sur le monde (Freire, 2013, p.91). Freire a fondé sa pensée sur la pédagogie de la conscientisation. Du point de vue de Taylor (1993), il devient évident que le processus de conscientisation repose à priori sur la relation de l'individu à l'environnement, mais qu'il faut également permettre à l'individu d'acquérir plus

que des connaissances, c'est-à-dire des moyens d'action concrets auxquels l'individu peut se rattacher. Il résume son propos en soulignant que « la relation d'un individu avec le monde est le point de pivot dans le processus de conscientisation » (Taylor, 1993, p.55, *Traduction libre*³). Il ajoute également qu'il existe aussi un autre point essentiel, soit l'articulation de l'acquisition de connaissances et les moyens d'action pour transformer la réalité actuelle. De sorte, Taylor soulève que la conscientisation est un processus qui engage des connaissances et des moyens d'action.

Ferrer et Allard (2002, p.99) abondent également dans le même sens en affirmant que la conscientisation représente ainsi plus que l'acquisition de connaissances, elle représente une réflexion critique de notre relation à l'environnement et favorise l'engagement. C'est ainsi que Ferrer et Allard (2002) complètent leur interprétation en soulignant que cette prise de conscience est réalisée dans l'action, dans l'expérience de l'apprenant.

Cet éveil de la conscience lui permet d'approfondir sa compréhension de soi, d'autrui et des environnements social et naturel, en voyant d'un tout autre œil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances. Grâce à cette conscientisation critique qui se réalise dans l'action, elle développe sa capacité d'un plus grand engagement à l'égard de soi-même, d'autrui et du monde. (Ferrer et Allard, 2002, p.99)

Bref, nous voyons qu'afin de développer une conscience, il faut que le sujet puisse être placé dans une expérience éducative au cours de laquelle il sera amené à avoir une réflexion critique sur sa relation à l'environnement et qu'il dispose de moyens d'action concrets qui influencent leur relation à l'environnement. Donc, le développement de la conscience écologique passe irrémédiablement par la relation à l'environnement. Le concept de conscience écologique est un concept relativement nouveau. Il serait apparu, surtout dans les sociétés occidentales, comme un phénomène social associé aux cris d'alerte environnementale des années 1960-1970 (Marleau, 2009, p.14). C'est lors de conférences

³ Citation originale : « The relationship of an individual with the world is the pivotal link in the process of conscientization » (Taylor, 1993, p.55)

internationales que plusieurs penseurs ont exposé les différentes problématiques environnementales affectant notre planète. L'apparition du concept de conscience écologique débute ainsi avec la conférence de Stockholm en 1972 au cours de laquelle une déclaration fut élaborée pour positionner les sociétés face à ces problématiques environnementales. La déclaration met de l'avant la nécessité des êtres humains de prendre conscience de l'impact de leurs activités sur la planète et de leurs responsabilités envers l'équilibre de l'environnement (ONU, 1972). C'est à partir de ce moment que le concept de conscience écologique est apparu dans les écrits et que l'ERE s'est penchée sur les différentes façons d'en permettre le développement.

En somme, nous voyons que le développement de la conscience écologique peut être directement lié à l'expérience éducative du sujet. Le processus de conscientisation implique non seulement une acquisition de connaissances, mais également des moyens d'action et une réflexion critique de sa relation à l'environnement. Il convient alors de se questionner à propos de la nature des liens entre conscience écologique et expérience éducative. Il semble intéressant d'examiner comment une expérience éducative pourrait être liée au développement de la conscience écologique.

1.4 L'éducation par l'aventure, une avenue pour le développement de la conscience écologique

Nous venons de voir que le développement de la conscience écologique peut être lié à l'expérience éducative du sujet. Dans cette optique, il devient intéressant d'identifier les liens qui unissent ces deux éléments. Tout particulièrement, il importe de questionner plus spécifiquement le développement de la conscience écologique dans une expérience éducative en contexte d'aventure. Cette exploration nous aidera à explorer les processus sous-jacents et de définir quels sont les éléments qui influencent ces processus. Il devient pertinent, par exemple, de comprendre le processus de changement de comportement dans

le domaine de l'environnement, à savoir quels sont les facteurs qui affectent les comportements, qui motivent les personnes à agir, qui facilitent et/ou limitent les démarches et les sentiments vécus durant les processus de changement (Marleau, 2010, p.54).

Désormais, portons notre regard sur les possibilités que peut offrir l'éducation par l'aventure. Tel que mentionné auparavant, l'éducation par l'aventure présente une piste de solution pour lier les jeunes à l'environnement, car les activités ont lieu le plus souvent en milieu naturel. Donc, il devient intéressant de voir comment des programmes d'aventure et d'ERE en milieu naturel peuvent influencer le développement de la conscience écologique en offrant aux étudiants un contact avec le milieu naturel. La croyance populaire stipule que si l'on place les gens en milieu naturel, ils développeront une conscience écologique. La littérature scientifique nuance grandement cette croyance. De sorte, poursuivons en approfondissant notre exploration de ces thèmes en comparant les données des différentes recherches sur le sujet.

1.5 État de la situation

Dans notre désir d'approfondir la compréhension du développement de la conscience écologique et des différentes façons de l'influencer, nous passerons en revue les différentes recherches de la littérature scientifique pour en dégager les constats et recommandations. Van der Maren (2004) souligne que la pertinence d'une étude repose sur la présence d'un manque de connaissances ou des lacunes dans la littérature. En ce sens, il est primordial de faire un tour d'horizon des écrits sur l'objet de la recherche, de dégager l'apport des auteurs et de les mettre en dialogue, d'y examiner l'ensemble de leurs propositions et d'y établir des relations entre ces propositions. Dans cette sous-section, nous interrogeons le développement de la conscience écologique dans le cadre de programmes d'ERE en contexte de plein air.

A priori, plusieurs auteurs (Hungerford et Volk, 1990 ; Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Marleau, 2010 ; Chawla, 2008) ont souligné que la recherche a permis de démontrer que la pensée traditionnelle en ERE ne fonctionne pas. Cette pensée stipulant que l'on peut changer les comportements des individus seulement en les informant, ne semble pas trouver d'appuis convaincants dans les études. Ainsi, le modèle linéaire de l'ERE ne peut s'appliquer si l'on veut réellement provoquer un changement. Ce modèle prend la forme suivante : l'individu acquiert de nouvelles connaissances sur les problématiques environnementales, ce qui modifie son attitude envers l'environnement et entraîne une modification de ses actions pour qu'elles deviennent pro-environnement. La figure ci-dessous illustre cette approche linéaire.

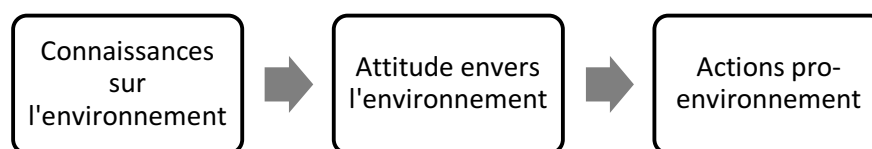


Figure 1. Modèle linéaire de l'ERE

Ce modèle simpliste ne tient pas rigueur de tous les différents facteurs qui influencent les actions pro-environnement. Outre les connaissances, nous trouvons les attitudes, les valeurs, la sensibilité, la pratique critique et les expériences antérieures (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Hungerford et Volk, 1990 ; Haluza-Delay, 2001). L'ensemble de ces variables permettent d'observer le développement de la conscience écologique (Marleau, 2010). L'étude du développement de la conscience écologique doit donc intégrer l'ensemble de ces éléments. Poursuivons notre questionnement en portant un regard sur la façon dont une expérience d'ERE en contexte de plein air peut solliciter ces éléments.

1.5.1 La nature de l'expérience

Un élément récurrent des programmes d'ERE en plein air est la nature de l'expérience des participants. Ainsi, l'expérience en soi devient un élément significatif du développement

de la conscience écologique (Stern, Powell et Ardoin, 2008 ; Pruneau et Lapointe, 2002 ; Alagona et Simon, 2010 ; Hanna, 1995 ; Chawla et Cushing, 2007 ; Dillon et al., 2006). Les auteurs soulignent que les participants doivent vivre une expérience en milieu naturel afin de créer un éveil et un lien affectif avec cet environnement. Pour cette raison, Gravel et Pruneau (2004, p.167) rappellent que les individus entretiennent des relations significatives avec l'environnement grâce à des expériences particulières qui permettent une attribution de valeur et de s'y attacher. Leur étude s'est penchée sur des programmes d'ERE favorisant une approche expérientielle auprès de jeunes du primaire. Les auteurs ont étudié un programme présentant trois phases, soit une première activité sur portant sur la relation des élèves avec leur environnement lors du trajet pour se rendre à l'école, une seconde activité de solo en milieu naturel et une dernière activité qui consiste à une action pour l'environnement. Au terme de l'étude, Gravel et Pruneau (2004) constatent que les élèves doivent être mis en lien directement avec le milieu naturel afin de développer un attachement. Plus précisément, ces élèves doivent vivre des expériences positives et de qualité avec le milieu naturel (Gravel et Pruneau, 2004, p.180). L'étude de Alagona et Simon (2010) abonde également en ce sens. Leur étude a porté sur des étudiants collégiaux et universitaires ayant participé à un cours optionnel d'étude terrain⁴ en plein air de la California State University à Monterey Bay⁵. Ce cours offrait une expérience d'immersion en plein air afin d'approfondir les connaissances du territoire et d'ERE. Leurs résultats indiquent que cette immersion prolongée dans le milieu à l'étude a contribué grandement à créer un lien affectif avec la nature. Les participants de cette étude ont souligné le fait que le développement de cet attachement à la nature dans le cadre du cours a contribué à leur désir d'agir pour l'environnement. Cette Hanna (1995) ajoute qu'il faut vivre une expérience holistique, à la fois physique, cognitive et affective, qui lui permet de devenir significative. Cette expérience peut permettre de développer une relation personnelle et une attitude positive envers la nature, puis de développer une conscience écologique.

⁴ Traduction de *Field study course*

⁵ Le cours se nomme : *Wilderness and Society: The California High Sierra Project*

Chawla (2010) relève à ce point que les expériences de vie significatives⁶ proviennent souvent du milieu non formel. Elle souligne que ces études ont démontré des liens faibles entre l'action environnementale et l'ERE en milieu formel (Chawla, 2010, p.459). Lors de ses entretiens, les expériences de vie significatives des environmentalistes étaient souvent des moments de jeu en milieu naturel, des vacances en famille en milieu naturel ou toutes autres expériences qui ne sont pas nécessairement académiques. Néanmoins, Broom (2017) a pu démontrer qu'il est possible de vivre des expériences significatives en contexte formel. Son étude a évalué les retombées à long terme d'un cours d'aventure inscrit dans un programme universitaire. Ces résultats démontrent que le cours a permis de développer une attitude positive envers la nature et a contribué à adopter des comportements respectueux de l'environnement. Okada et al. (2013) ont comparé les retombées des programmes d'ERE en classe à des programmes en plein air ; leurs résultats démontrent que les programmes expérientiels ont permis de développer une plus grande affiliation au milieu naturel et une attitude plus respectueuse de l'environnement. De ces exemples, nous pouvons noter que les auteurs proposent dans leurs conclusions de repenser les pratiques en ERE afin d'en optimiser les retombées. Nous dénotons un consensus au sujet de ce que les expériences éducatives d'ERE doivent être significatives et qu'il semblerait que l'utilisation d'une approche expérientielle permet de développer un lien avec la nature. Palmberg et Kuru (2000) soulignent que les activités d'ERE en nature offrent une énorme possibilité de développer une relation empathique avec la nature. Ils ajoutent (Palmberg et Kuru, 2000, p.36) que les activités variées en éducation par la nature et l'aventure permettent de stimuler l'ERE de sorte que les apprenants expérimentent et apprennent sur la nature, tout en apprenant des stratégies d'action pour protéger la nature. Nous venons de voir que les études soulignent l'importance de vivre une expérience éducative significative afin de développer une conscience écologique. Néanmoins, ces études ne s'entendent pas sur la forme de l'expérience éducative. Certaines études (Gravel et Pruneau, 2004 ; Palmberg et Kuru, 2000) soulèvent l'importance de vivre des activités d'ERE en naturel de courte durée plusieurs fois, d'autres auteurs (Stern et al., 2008 ; Okada et al., 2013)

⁶ Traduction de *Significant life experiences* (SLE)

mentionnent qu'il faut miser sur des programmes résidentiels de quelques jours en ERE, tandis que d'autres auteurs (Alagona et Simon, 2010 ; McKenzie, 2000 ; Sibthorp, Paisley et Gookin, 2007) parlent plutôt de l'importance de créer des expéditions en milieu naturel de plus longue durée. En somme, il devient alors pertinent de voir si la formule d'un cours misant sur l'exploration du territoire par des activités d'aventure peut influencer positivement le développement de la conscience écologique.

Par ailleurs, Sibthorp et al. (2007) soulèvent qu'il devient pertinent de poursuivre la recherche avec une approche qualitative, car cette approche permettra de compléter les résultats quantitatifs. Pour ces auteurs, « une approche qualitative pourrait permettre d'offrir une meilleure idée des mécanismes spécifiques derrière les indicateurs de changement ou de développement » (Sibthorp et al., 2007, p.15). Bref, une approche qualitative permettra de compléter les résultats de recherches. D'autres chercheurs soulignent également l'importance de poursuivre la recherche sur la relation à l'environnement. Ils ont remarqué que l'expérience du milieu naturel n'est pas à elle seule gage de désir d'agir pour l'environnement (Chawla, 2008 ; Marleau, 2009 ; Gravel et Pruneau, 2004). À cet effet, Haluza-Delay (2001) souligne que suite à une expérience de 12 jours en milieu naturel, les participants de l'expédition ne démontrent pas de changement dans leurs habitudes de vie et ne manifeste pas de désir d'entreprendre des actions. Les participants mentionnent se sentir davantage liés à la nature et ils disent être plus conscients de la nature dans leur entourage, mais que cela ne se traduit pas en désir d'agir. De son côté, Chawla (2008) parle de l'importance d'orienter les participants vers des pistes d'action lorsqu'ils vivent une expérience en milieu naturel. L'auteur mentionne que les participants doivent être éduqués vers des pistes d'action, car le fait d'apprécier le milieu naturel ne se traduit pas nécessairement en action. D'où l'importance pour l'auteur d'orienter la vision des participants vers des pistes d'action pouvant être réalisées. L'importance d'accompagner les participants vers des pistes d'action accessibles est également soulevée par Marleau (2009, p.15) qui mentionne que « le manque de confiance en soi, le désespoir et l'épuisement contribuent aussi à alimenter ce sentiment qui

paralyse plusieurs personnes ». L'étude de Gravel et Pruneau (2004) soulève l'importance de créer des moments de rencontre positifs avec le milieu naturel et que la multiplication de ces moments pourrait à terme contribuer au développement du désir d'action environnementale. De sorte, il faut approfondir la recherche sur le développement de la conscience écologique et des retombées de programmes d'éducation par l'aventure. Wigglesworth (2010) soulève également qu'elle a procédé à une des rares études sur les retombées d'un programme d'aventure universitaire et que peu d'intérêt a été porté aux clientèles de jeunes adultes. Puisque son étude portait sur l'expérience d'un cours vécu il y a une vingtaine d'années, l'auteur mentionne qu'il devient intéressant de questionner et d'étudier des programmes actuels. En ce sens, notre recension a permis de trouver qu'il existait quelques programmes de formation en aventure au Québec, tout comme des cours optionnels en plein air, au Cégep et à l'université (UQAC, Cégep de la Gaspésie et des Îles, Collège Mérici, Cégep de St-Laurent, Cégep de l'Outaouais...). Toutefois, nous n'avons trouvé que très peu de recherches sur les retombées de programmes d'éducation relative à l'environnement offerts en milieu naturel. Bien que certaines institutions se soient engagées dans cette lignée, notre revue du corpus a trouvé peu d'études portant sur ces programmes. En somme, notre revue conclue qu'il y a peu de recherches sur le développement de la conscience écologique par des projets d'éducation par l'aventure et qu'il devient intéressant de contribuer au corpus des connaissances en questionnant les pratiques éducatives actuelles auprès d'une clientèle de jeunes adultes.

1.5.2 Problème de recherche

Nous venons de voir, suite à notre recension des recherches dans le domaine, que le développement de la conscience écologique par des programmes d'aventure a peu été étudié. Tel que souligné, bien qu'il existe des programmes de formation en aventure et en plein air au Québec, notre recension a démontré que ce domaine a peu été étudié. En ce sens, il existe un manque de connaissances qui mérite d'être comblé. Notre état de la situation montre qu'il

devient intéressant de voir quelles peuvent être les retombées de l'éducation par l'aventure, notamment de ses dimensions affectives, de motivation, de développement de soi et des liens interpersonnels, sur le développement d'une conscience écologique. La notion d'expérience concrète du milieu naturel semble être une avenue intéressante à exploiter afin de contribuer à recréer un lien entre les jeunes et leur environnement. À cet effet, notre revue de littérature nous a permis de constater que peu d'études se sont intéressées au développement de la conscience écologique dans des cours collégiaux. Donc, il semble pertinent d'étudier une programmation d'aventure du Cégep dans laquelle est intégrée de l'éducation relative à l'environnement. Une étude en ce sens permettrait de voir si le cours parvient à contribuer au développement de la conscience écologique des étudiants. À notre connaissance, peu de recherches sur ce sujet furent répertoriées au Québec et celles qui furent identifiées ailleurs aboutissent à des résultats variés.

Dans cet esprit, il devient intéressant d'étudier quelles peuvent être les retombées du cours *Plein air expérientiel* sur le développement de la conscience écologique chez les étudiants inscrits au cours. À notre avis, ce cours d'éducation par l'aventure et d'éducation relative à l'environnement semble offrir un point de départ intéressant afin d'étudier les contributions probables des pratiques actuelles au Québec. Ainsi, il devient important de s'attarder au cadre particulier de ce cours, de même qu'au contexte québécois, afin d'obtenir une étude valable dans les domaines de l'éducation par l'aventure et de l'ERE. Les études identifiées ne semblent pas nous offrir des réponses satisfaisantes en questionnant le développement de la conscience écologique dans un cadre qui unit l'éducation par l'aventure et l'éducation relative à l'environnement. Bref, nous voyons que le problème de recherche est bien situé et qu'il justifie de mener à terme cette étude afin de contribuer aux connaissances du domaine.

1.5.3 Question de recherche

Le problème étant soulevé, une question est proposée afin de répondre à ce besoin de connaissances. Cette question devient le pilier de notre recherche et se pose ainsi :

Quels liens peut-on établir entre le développement de la conscience écologique et un cours d'éducation par l'aventure, intégrant une perspective d'éducation relative à l'environnement ?

1.5.4 Objectifs de recherche

Par cette question principale, nous avons fixé les objectifs de recherche suivants :

- Identifier les dimensions du cours *Plein air expérientiel* qui contribuent au développement de la conscience écologique chez les étudiants inscrits au cours.
- Explorer comment ces dimensions peuvent contribuer au développement de la conscience écologique chez les étudiants inscrits au cours et comment elles peuvent influencer la modification de leurs habitudes de vie.
- Proposer des pistes possibles pour améliorer les interventions en plein air afin de favoriser le développement de la conscience écologique.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans l'optique de bien mieux aborder notre question de recherche, il est impératif de bien définir les concepts clés de cette recherche. Ce second chapitre présentera les concepts et les approches théoriques⁷ impliqués dans cette recherche. En premier, la conscience écologique, l'élément central de notre question de recherche. Le but de la présente étude est d'étudier le développement de la conscience écologique, alors il s'avère important de bien définir ce concept. Nous présenterons sommairement l'évolution du concept dans l'optique d'offrir une définition circonscrite et nous poursuivrons avec la présentation des caractéristiques qui en découlent. Dans un second temps, nous présenterons le concept d'éducation relative à l'environnement, car le cours étudié dans le cadre de notre recherche, intègre l'ERE à son intervention éducative. Ce concept sera délimité en le situant dans son contexte historique et par les objectifs qui le caractérise. Par la suite, nous présenterons le concept de citoyenneté environnementale, qui est utilisé pour évaluer les retombées de l'ERE. Dans un troisième temps, nous présenterons l'éducation par l'aventure, puisque le cours intègre aussi l'EPA à son intervention éducative. Cette approche sera définie afin d'en dégager des caractéristiques, des composantes et une séquence d'intervention. Dans un quatrième temps, nous présenterons l'approche expérientielle, qui est l'approche éducative majoritairement utilisée dans le cadre du cours *Plein air expérientiel*. Au terme de ce chapitre, nous vous aurons ainsi présenté les assises théoriques sur lesquelles repose la recherche.

⁷ Les approches théoriques impliquées dans notre étude seront présentées dans ce chapitre à titre de concepts. Bien qu'ils s'agissent d'approches, le substrat utilisé ici présentera ces approches à titre de concepts afin de bien les définir.

2.1 La conscience écologique

Le concept pivot de cette étude étant celui de la conscience écologique, cette recherche explore son développement durant un programme d'éducation d'aventure chez des étudiants de cégep. A priori, la conscience écologique, un concept relativement nouveau, « est apparue, surtout dans les sociétés occidentales, comme un phénomène social associé aux cris d'alerte environnementale des années 1960-1970 » (Marleau, 2009, p.14). L'apparition du concept de conscience écologique débute notamment avec la conférence de Stockholm en 1972. Lors de ce sommet international, une déclaration portant sur l'éducation relative à l'environnement fut élaborée avec la collaboration des différents pays siégeant au comité. Le contenu de cette déclaration met de l'avant la nécessité des êtres humains de prendre conscience de l'impact de leurs activités sur la planète et de leurs responsabilités envers l'équilibre de l'environnement (ONU, 1972). Il s'agit des premières références internationales au concept de conscience écologique.

Il convient de souligner qu'il n'existe pas une utilisation consensuelle de ce concept dans la littérature (Marleau, 2009 ; Thiery-Seror, 1996 ; Fisman, 2005). Cette première observation nous permet de souligner que le terme conscience écologique est plus utilisé dans la littérature francophone (Marleau, 2010 ; Bozonnet, 2007) tandis que dans la littérature anglophone, nous trouvons davantage l'utilisation du terme conscience environnementale⁸ (Sibthorp et al., 2007 ; Chawla, 2008 ; Kollmuss et Agyeman, 2002). De plus, certains auteurs de la littérature francophone vont employer de façon équivalente les termes conscience écologique et conscience environnementale, sans y voir de distinction (Marleau, 2010). Pour sa part, Thiery-Seror (1996) explique que l'utilisation des deux termes dans la littérature s'explique par le fait que « écologique » est souvent lié dans le langage courant au respect de l'environnement. Cela permettrait de comprendre pourquoi nous trouvons la présence de ces deux termes dans la littérature. Dans le cadre de notre recherche, nous désirons caractériser

⁸ Environmental awareness

ces termes de sorte à mieux les situer. Dans cette optique, débutons cette distinction en nous référant à Legendre (2005). L'auteur mentionne que nous distinguons la conscience écologique de la conscience environnementale principalement par les liens d'interdépendances entre le territoire et les êtres vivants qui y habitent. Il explique que la conscience environnementale réfère principalement à la relation au milieu physique ; il s'agit de l'environnement dans lequel évolue l'être, intégrant tous les êtres vivants et non vivants qui y habitent sans plus. Il est question d'une relation entre éléments où la synergie entre ceux-ci n'est pas caractérisée. La conscience environnementale est donc limitée à prendre conscience du milieu dans lequel nous évoluons, en percevant ses composantes vivantes et non vivantes. En ce sens, le concept de conscience écologique se réfère aussi au milieu dans lequel nous évoluons, à l'exception que celui-ci traite davantage des liens d'interdépendance entre les êtres vivants et leur environnement. Il implique non seulement la conscience du milieu et de ses composantes vivantes et non vivantes, mais bien de tous les liens qui unissent ces éléments. Sauvé (1992 dans Legendre, 2005, p.282) complète la notion de conscience de son environnement en soulignant que c'est la « perception de l'interdépendance des êtres vivants et de leur milieu, de l'impact des activités humaines sur les écosystèmes, et par conséquent de la responsabilité humaine à l'égard de la richesse et de l'équilibre des écosystèmes ». Cette définition présente bien l'interdépendance des êtres vivants et de leur milieu, traitant notamment de la conscience humaine de ces responsabilités et impacts sur l'équilibre des écosystèmes. Cette définition de la conscience écologique intégrant un rôle de responsabilité humaine amorce bien notre réflexion sur le sens de ce concept.

Dans la littérature anglophone, la conscience environnementale⁹ comprend, à priori, une composante cognitive où l'individu prend conscience de l'impact des comportements humains sur l'environnement (Fisman, 2005 ; Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Jeronen et al., 2009). Cette acquisition de connaissances peut modifier les perceptions de l'individu et

⁹ Traduction libre de *environmental awareness*

favoriser le changement d'habitudes et de comportements (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Jeronen et al., 2009 ; Pruneau et Lapointe, 2002). Toutefois, il est soulevé que ces changements de perception se heurtent à différentes barrières.

La conscience environnementale est définie comme étant une connaissance de l'impact des comportements humains sur l'environnement. La conscience environnementale possède à la fois, une composante cognitive, basée sur les connaissances et une composante affective, basée sur les perceptions. La conscience environnementale est limitée par plusieurs barrières cognitives et émotionnelles. (Kollmuss et Agyeman, 2002, p.253, traduction libre)¹⁰

Ces barrières cognitives et émotionnelles sont créées par le vécu de l'individu. Ce vécu construit un système de valeurs et de croyances, qui influencent les actions de cet individu. À cet effet, Jeronen et al. (2009) soulignent que la conscience environnementale est liée à l'acquisition de connaissances et qu'elle permet de préparer l'individu à agir par une responsabilisation de ses actions. Les auteurs nous proposent la définition suivante :

La conscience environnementale signifie la compréhension des relations entre les êtres humains et l'environnement. Son développement est basé sur une réflexion sur les expériences, les émotions, les idées, les croyances et les connaissances. [...] qu'une personne possède le savoir et la volonté, puis un sens des responsabilités pour un engagement à travailler pour un monde meilleur au niveau local et global. (Jeronen et al., 2009, p.8, traduction libre)¹¹

Le développement de la conscience environnementale semble basé sur les expériences passées de l'individu. Cette définition proposée complémente bien celle de Sauvé (1992). Elle y inclut les notions d'expériences personnelles, d'attitudes et de valeurs, de même que les connaissances nécessaires à s'engager pour agir pour l'environnement. Khasikhanov (2008) ajoute que ce sont ces éléments qui constituent les principaux critères de la conscience

¹⁰ Citation originale : « We define environmental awareness as knowing of the impact of human behavior on the environment. Environmental awareness has both a cognitive, knowledge-based component and an affective, perception-based component Environmental awareness is constrained by several cognitive and emotional limitations. »

¹¹ Citation originale : « Environmental awareness means understanding of relationships between human beings and the environment. Its development is based on reflection of experiences, emotions, ideas, beliefs, and knowledge. [...] means that persons have the knowledge and the will, and a sense of responsibility for a commitment to work for a better world from the local and the global level. »

écologique. Pour l'auteur, ce sont ces réflexions qui permettent d'évaluer nos actions et de nous situer dans le monde. Dès lors, nous voyons que les expériences subjectives de l'environnement sont importantes dans le développement de la conscience écologique.

Les expériences subjectives de l'environnement permettent également de développer chez l'individu son appréciation de l'environnement (Sibthorp et al., 2007). Pour ces auteurs, ces expériences permettent d'intégrer non seulement des connaissances, mais également une appréciation de l'environnement. Ils soulignent que ce sont les 2 principaux éléments constituant la conscience environnementale. Cette appréciation de l'environnement est également comprise dans la définition de Broom (2017) :

La conscience écologique, qui est intimement liée à l'identité écologique, intègre les connaissances de l'environnement, un respect pour l'environnement et des actions pour l'environnement. Elle peut être actualisée par une réflexion profonde et l'exploration des représentations d'un individu de la nature et de ses liens avec celle-ci. Les individus avec une conscience écologique lient leur identité personnelle à la nature, démontrent un attachement à la nature et valorisent la durabilité. (Broom, 2017, pp.34-35, traduction libre)¹²

Pour Broom (2017), la conscience écologique est donc étroitement liée au concept d'identité écologique. Thomashow (1996, p.62) définit le concept d'identité écologique par le processus d'identification à la nature que les individus développent par leur relation et leurs sentiments envers leur environnement. Pour cet auteur, l'identité écologique est un processus complexe d'identification qui se développe dans plusieurs sphères de l'individu. De sorte, l'atteinte du soi écologique est issue d'un processus de relations se situant à tous les niveaux, soit la famille, la communauté, les humains, les nations, la terre et finalement l'univers. Berryman (2007) souligne que les expériences de la nature ont un rôle important dans le développement de notre identité écologique. Ces expériences permettent de développer une

¹² Citation originale: « Ecological consciousness, closely tied to ecological identity, encompasses individuals' knowledge of, reverence for, and actions towards the environment. It may be actualized through deep and reflective explorations of one's views of and connections to nature. Individuals with an ecological consciousness connect their personal identities to nature, demonstrate care of nature, and value sustainability »

vision écologique du monde qui permet de mieux comprendre notre identité personnelle (Berryman, 2007, p.16). Donc, la conscience écologique est liée à l'appartenance à la trame de vie, en tant qu'espèce humaine et à notre interdépendance avec les êtres vivants et le milieu (Marleau, 2009, p.20).

Toutes ces différentes définitions reflètent que la conscience écologique est influencée par l'expérience de vie des individus. Ces définitions possèdent plusieurs éléments en commun que nous pouvons caractériser. Dans la prochaine section, nous présentons les caractéristiques de la conscience écologique en fonction des différentes définitions étudiées.

2.1.1 Les caractéristiques de la conscience écologique

L'étude des différentes définitions de la conscience écologique nous a permis d'énumérer les caractéristiques qui permettent de mieux définir ce concept central de notre recherche. La conscience écologique présente ainsi cinq caractéristiques :

1. Une perception des liens d'interdépendance entre les êtres vivants et leur milieu ;
2. Le développement du sens de responsabilités envers l'environnement ;
3. L'engagement d'un processus réflexif ;
4. L'engagement d'une dimension affective ;
5. L'engagement d'une dimension cognitive.

La première caractéristique est liée à la relation à l'environnement. Il s'agit de la perception des liens d'interdépendance entre les êtres vivants et leur milieu (Sauvé, 1992 ; Jeronen et al., 2009 ; Thomashow, 1996 ; Broom, 2017 ; Pruneau et Lapointe, 2002). La relation à l'environnement devient alors imprégnée de cette perception des liens d'interdépendance. La seconde caractéristique est le développement du sens de responsabilité humaine envers les impacts des comportements humains sur l'environnement (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Sauvé, 1992 ; Jeronen et al., 2009 ; Khasikhanov, 2008 ;

Marleau, 2010). Pour Boutet et al. (2009), il s'agit de prendre position de façon éthique, par une relation de responsabilité envers le maintien des systèmes de vie. La portée de cette relation de responsabilité vise donc à préserver l'environnement afin d'assurer la vie des écosystèmes. La troisième caractéristique est l'engagement d'une dimension réflexive dans le développement de la conscience écologique (Jeronen et al., 2009 ; Khasikhanov, 2008 ; Gravel et Pruneau, 2004). Cette réflexion implique un retour sur les expériences vécues pour en dégager des apprentissages ou des réinvestissements. Des auteurs (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Marleau, 2010) parlent d'une réflexion critique sur les problématiques environnementales pour en dégager les enjeux et être en mesure de mieux les définir. Quatrièmement, la composante affective (Kollmuss et Agyeman, 2002) caractérise la conscience écologique. Elle comprend les différentes expériences de l'environnement (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Jeronen et al., 2009 ; Sibthorp et al., 2007 ; Broom, 2017) telles que vécues par les individus et l'attachement à l'environnement qui peut en découler (Chawla, 2008 ; Chawla et Cushing, 2007 ; Berryman, 2003). Enfin, la dernière caractéristique, la dimension cognitive se rapporte aux représentations et aux connaissances de l'individu (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Jeronen et al., 2009 ; Sibthorp et al., 2007 ; Marleau, 2009). Elle est importante dans une perspective éducative. En somme, le développement de la conscience écologique signifie l'opérationnalisation de ces cinq caractéristiques. Ce qui constitue la finalité première de l'ERE et de l'éducation par l'aventure. Il en convient de poursuivre notre réflexion en voyant comment l'éducation peut influencer notre conscience écologique.

L'éducation, dans une perspective de conscientisation, semble être une voie privilégiée pour développer la conscience écologique. Cette conscientisation permet une prise de conscience critique de la réalité en l'insérant dans son contexte, ce qui amène à découvrir l'être, l'essence, la raison, le pourquoi des choses de la vie (Marleau, 2010, p.24). Pour Ferrer et Allard (2002, p.99), la pédagogie de la conscientisation se définit comme étant un processus social qui mène à l'approfondissement de la prise de conscience, à une conscience reflétant

une connaissance plus vaste, à une conscience critique fondée sur le décodage des valeurs implicites et explicites contenues dans les informations recueillies. La conscientisation représente ainsi plus que l'acquisition de connaissances, elle représente une réflexion critique de notre relation au monde et favorise l'engagement. C'est ainsi que Ferrer et Allard (2002) complètent leur interprétation en soulignant que cette prise de conscience est réalisée dans l'action, dans l'expérience de l'apprenant.

Cet éveil de la conscience lui permet d'approfondir sa compréhension de soi, d'autrui et des environnements social et naturel, en voyant d'un tout autre œil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances. Grâce à cette conscientisation critique qui se réalise dans l'action, elle développe sa capacité d'un plus grand engagement à l'égard de soi-même, d'autrui et du monde. (Ferrer et Allard, 2002, p99)

Nous pouvons voir ici que cette prise de conscience devient un processus qui incite à l'action, ou du moins à la volonté d'agir. Cette prise de conscience semble être associée à l'acquisition de connaissances, au développement de valeurs et de compétences participant à la formation de l'expérience, à la volonté et à la capacité d'agir (Marleau, 2010, p.148). Dans cette optique, une définition du concept de l'ERE nous permettra de voir la portée pédagogique des différentes dimensions que nous venons de présenter.

2.2 L'éducation relative à l'environnement

Les premières grandes réflexions internationales répertoriées dans la présente recherche datent des années 1970. Une première conférence eut lieu à Stockholm en 1972. Lors de cette conférence, nommée *Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain*, les pays membres de l'ONU ont pu échanger sur l'état de l'environnement mondial et sur l'impact des activités humaines sur notre planète. De plus, la conférence a concrétisé sa volonté d'action en créant le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE). De nombreux principes furent évoqués lors des discussions, dont celui d'éduquer les populations sur les différentes problématiques environnementales. Formulée sous le Principe 19, la

volonté de transmettre la compréhension des phénomènes environnementaux s'est traduite par une volonté de créer des formations d'éducation à l'environnement (ONU, 1972). Ce principe est le suivant :

« Principe 19 : Il est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes, en tenant dûment compte des moins favorisés, afin de développer les bases nécessaires pour éclairer l'opinion publique et donner aux individus, aux entreprises et aux collectivités le sens de leurs responsabilités en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement dans toute sa dimension humaine. Il est essentiel aussi que les moyens d'information de masse évitent de contribuer à la dégradation de l'environnement et, au contraire, diffusent des informations de caractère éducatif sur la nécessité de protéger et d'améliorer l'environnement afin de permettre à l'homme de se développer à tous égards. » (ONU, 1972, p.5)

Il s'agit des premières démarches internationales vers une éducation vouée à la protection de l'environnement. C'est dans cette optique éducative et une volonté de continuité de la démarche internationale que fut élaborée la Déclaration de la conférence de Tbilissi en 1977. Cette conférence proposa pour une première fois le concept de l'éducation relative à l'environnement (ERE). La déclaration proposa ainsi la définition suivante :

« L'objectif fondamental de l'éducation relative à l'environnement est d'amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement, tant naturel que créé par l'homme – complexité qui tient à l'interaction de ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturels, ainsi qu'à acquérir les connaissances, les valeurs, les comportements et les compétences pratiques nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la prévention et à la solution des problèmes de l'environnement et à la gestion de la qualité de l'environnement. » (UNESCO, 1977, p.28)

S'en suit une série d'autres conférences internationales¹³ qui bonifia à chaque reprise la définition et les objectifs de l'ERE. Néanmoins, il demeure que toutes ces différentes conférences ont toutes exprimé un souci d'aider les humains à prendre conscience de l'impact de leurs actions sur l'équilibre du milieu et de la qualité de l'environnement. Dans cette optique,

¹³ Stratégie mondiale de la conservation, UICN, 1980 ; Sommet de Rio, ONU, 1992 ; Conférence internationale Environnement et société – éducation et sensibilisation du public à la viabilité, UNESCO, 1997 ; Sommet de Johannesburg, ONU, 2002 ; Conférence des nations unies sur le développement durable – Rio +20, ONU 2012.

l'ERE est présentée comme un moyen de munir les populations d'outils d'action et de sensibilisation. Sauvé (1997) a étudié grandement le concept d'éducation relative à l'environnement. Dans son livre, l'auteure propose la définition suivante :

« L'ERE est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux et qui concerne leur relation à l'environnement. Au-delà de la simple transmission de connaissance, elle privilégie la construction de savoirs collectifs dans une perspective critique. Elle vise à développer des savoir-faire utiles associés à des pouvoirs-faire réels. Elle fait appel au développement d'une éthique environnementale et à l'adoption d'attitudes, de valeurs et de conduites imprégnées de cette éthique. Elle privilégie l'apprentissage coopératif dans, par et pour l'action environnementale. » (Sauvé, 1997, p.53)

Elle a identifié quatre caractéristiques principales afin de bien situer cette définition. Ces caractéristiques sont : une approche globale et interdisciplinaire, une approche éthique, une approche interventionniste, puis une approche éducative orientée sur le développement de compétences liées à la résolution de problème et l'action. Ces caractéristiques nous permettent de saisir que l'ERE dans la vision de Sauvé est une intervention éducative qui vise à favoriser l'action. Cela permet de bien saisir la portée de son propos lorsqu'elle mentionne que l'ERE privilégie l'apprentissage coopératif dans, par et pour l'agir environnemental Sauvé (1994, p.52) définit l'agir environnemental comme des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. De sorte, l'ERE vise à résoudre les problèmes environnementaux en développant un désir d'action chez les étudiants (Pruneau et Gravel, 2004).

Afin de parvenir à cette visée, Sauvé (1997) a énoncé une série de cinq objectifs propres à l'ERE. Le premier objectif est la prise de conscience des liens interactionnels entre personne, société et environnement, puis une sensibilisation aux différents problèmes environnementaux. Le second objectif est l'apport de nouvelles connaissances en lien avec les problèmes environnementaux et les pistes de solutions. Le troisième objectif est le développement d'attitudes et l'identification de valeurs, pour cerner les enjeux des problématiques. Le quatrième objectif est le développement de compétences, principalement

celles liées à la résolution de problème et la gestion du milieu. Le cinquième objectif est l'incitation à la participation et à l'agir pour l'environnement. Nous pouvons voir que ces objectifs énoncent une sorte de progression dans l'apprentissage de l'étudiant partant de la prise de conscience des liens interactionnels du milieu vers l'agir environnemental. Somme toute, notons que pour Sauvé (1997), l'ERE agit directement dans le rapport de l'étudiant à son environnement. Dans cet esprit, Sauvé (2009) souligne que l'ERE est fondée sur le rapport à l'environnement. L'auteur avance que ce rapport à l'environnement se caractérise à différents niveaux, qui devient un projet éducatif personnel et social. Ce projet est caractérisé par son objectif qui incite à agir pour l'environnement. Cette auteure détaille sa pensée en présentant comment chaque l'ERE influence chacun des niveaux d'intervention :

Au niveau personnel, l'éducation relative à l'environnement vise à une « identité » environnementale, à donner un sens à notre être-au-monde, à développer une appartenance au milieu de vie et à promouvoir une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio écologiques et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. L'éducation relative à l'environnement est d'ordre fondamental : le rapport à l'environnement y devient un projet personnel et social de construction de soi-même en même temps que de reconstruction du monde par la signification et l'agir. (Sauvé, 2009, pp. 2-3)

Inspiré par les différents travaux de Sauvé et du travail de Searles (1986), Berryman (2002) propose une définition de l'éducation relative à l'environnement qui clarifie bien ces différents niveaux de relation et qui permet de bien traduire l'objectif d'incitation à agir de l'ERE :

L'éducation relative à l'environnement est une dimension intégrante du développement des personnes et de la dynamique des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement et particulièrement les relations à la nature dans l'éco-ontogénèse. Ce processus permanent a pour objectif global de favoriser, chez la personne, l'appareil avec l'environnement et avec la nature, afin de contribuer à l'identité et aux bien-être personnels et collectifs, et afin de préserver la nature et les liens avec la nature. Ce processus a aussi comme objectifs de contribuer à connaître, à préserver, à restaurer ou à améliorer les qualités du milieu vie. (Berryman, 2002, p.55)

Nous retenons cette définition de Berryman (2002) qui insiste particulièrement sur l'importance du lien entre l'individu et son environnement pour le développement d'identité individuel et collectif, dans l'optique de développer le sens de responsabilité humaine afin d'agir pour l'environnement. De surcroît, cette dernière définition nous permet de dégager l'ensemble des visées de l'ERE que nous avons précédemment présenté. En ce sens, rappelons que l'ERE n'aspire pas seulement à développer de nouvelles connaissances, mais aussi à développer une pratique critique, à développer une vision interdisciplinaire du monde, à développer des compétences afin d'agir pour l'environnement et, enfin, elle aspire à modifier les conduites et les attitudes pour favoriser le désir d'agir pour l'environnement. Nous pouvons faire là le parallèle entre toutes ces visées de l'ERE et les éléments caractérisant la conscience écologique. Donc, nous concluons que l'ERE souhaite développer la conscience écologique (Marleau, 2009 ; Khasikhanov, 2008 ; Fisman, 2005) et que la caractérisation de cette conscience permet d'opérationnaliser les visées de l'ERE. Les objectifs de l'ERE étant mieux délimités, les prochaines sections présenteront les différents concepts qui furent développés en ERE afin de favoriser une meilleure évaluation des retombées des programmes.

2.2.1 La citoyenneté environnementale dans l'ERE

Afin d'être en mesure d'étudier les apports de l'ERE, des auteurs ont décidé de mettre de l'avant un nouveau concept, qui serait une façon d'opérationnaliser les objectifs de l'ERE. Le concept de citoyenneté environnementale (Boutet, 2003 ; Dobson, 2003) apparaît dans la littérature au début du millénaire. Dans ses écrits, Dobson (2003) associe la notion de citoyenneté environnementale avec la notion de droits environnementaux et de la sphère publique des États-nations. C'est ainsi qu'il affirme que ce concept est en quelque sorte une extension de la notion de revendication des droits (Dobson, 2003, p.89). De son côté, les écrits de Boutet (2003) abordent plutôt le concept en s'inspirant de la vision de Leopold (1949), en parlant plutôt de la nécessité d'adopter une position éthique de l'humain par laquelle celui-ci est un citoyen et non un propriétaire du milieu naturel. Dès lors, c'est à titre de citoyen que

l'humain possède des responsabilités envers l'environnement et non seulement des droits. Dans cette perspective, nous retenons la définition suivante de Boutet (2003) qui s'est inspiré des travaux de Hungerford et Volk (1990) :

Posséder une conscience et une sensibilité à l'environnement total et à ses problèmes associés, une compréhension de base de l'environnement et de ses problèmes associés, des sentiments de préoccupation à l'égard de l'environnement et une motivation à participer activement dans l'amélioration et dans la protection de l'environnement, des aptitudes pour identifier et résoudre des problèmes et des problématiques environnementaux, une participation active à tous les niveaux pour résoudre les problèmes et/ou problématiques environnementaux. (Boutet, 2003, p. 67)

Cette définition nous donne des indicateurs afin de permettre l'évaluation de l'impact des enseignements en ERE. De sorte, nous dégageons de cette définition que la citoyenneté environnementale passe par une prise de conscience et une sensibilité à l'environnement, par une capacité d'action et une capacité à cerner les problèmes environnementaux, ainsi que d'une participation active à la résolution de problèmes environnementaux. Boutet (2003) regroupe ces éléments en deux grandes catégories : soit une relation de solidarité avec les autres êtres vivants et une relation de responsabilité envers les systèmes de maintien de la vie. Il qualifie la relation à l'environnement sous les thèmes de la solidarité et de la responsabilité envers le milieu naturel. Pour mieux nous aider à cerner ces éléments, Boutet (2003) propose cinq composantes de la citoyenneté environnementale. Pour l'auteur, c'est par l'intermédiaire de ses cinq composantes, présentées ci-dessous, qu'il est possible d'analyser la portée des enseignements en ERE :

- La sensibilité envers le milieu naturel ;
- La conscience de son pouvoir d'action ;
- L'exercice d'une pensée critique ;
- L'acquisition d'habiletés de participation démocratique ;
- La mobilisation des connaissances nécessaires pour cerner les enjeux environnementaux

Ces composantes de la citoyenneté environnementale regroupent plusieurs éléments se rapportant à la relation à l'environnement. Nous passerons en revue de façon plus détaillée chacune de celles-ci. Premièrement, Boutet et al. (2009) affirment que la sensibilité envers le milieu naturel est à la source d'un engagement durable pour la protection de l'environnement. Pour les auteurs, il s'agit d'une composante importante pour favoriser l'engagement des personnes. Celle-ci se manifeste par un sentiment d'empathie, un sentiment d'humilité et un sentiment de respect envers le milieu naturel (Boutet et al., 2009, p.118). Ensuite, la conscience de son pouvoir d'action se définit comme un centre de contrôle internalisé de l'action du participant. Cela signifie que le participant connaît les stratégies d'action et qu'il exprime son intention d'agir, mais également qu'il est en mesure de prendre action. Boutet et al. (2009, p.118) désignent par l'exercice d'une pensée critique, l'idée que le participant est en mesure de saisir les enjeux sociopolitiques et éthiques liés à toute action environnementale. De cette façon, le citoyen responsable est en mesure d'avoir une compréhension d'ensemble du problème et qu'il est en mesure de produire des arguments pour soutenir son action. Cet élément est également mis de l'avant par plusieurs autres auteurs (Marleau, 2009 ; Stern et al., 2008 ; Pruneau et Lapointe, 2002). En participant à différents projets, les apprenants développent l'exercice d'une pensée critique, qui leur permet de se positionner de façon éclairée envers les problématiques environnementales et de justifier leur action.

Dans une perspective de citoyenneté, Boutet et al. (2009) soulignent l'importance d'acquérir des habiletés de participation démocratique. L'auteur définit ces habiletés avec la considération et l'écoute des autres, puis d'une capacité à communiquer de façon authentique dans un groupe. Il avance que ces habiletés permettent d'agir avec les autres et qu'elles permettent également de reconnaître l'importance d'une action concertée. Cette composante revient également chez Dobson (2003) qui traite de l'importance de la question de citoyenneté dans le concept de citoyenneté environnementale. Cette composante rejoint bien l'idée de

Dewey (1966) qui soulignait l'importance que l'éducation implique les aspects de la vie démocratique actuelle.

Finalement, Boutet et al. (2009) parlent de la mobilisation des connaissances nécessaires pour cerner les enjeux environnementaux. Cette mobilisation des connaissances se base sur la culture scientifique et technique du citoyen et lui permet d'adopter des comportements responsables et de porter des jugements sur ces actions. Elle lui permet aussi de s'engager de façon active dans son rôle de citoyen en favorisant des comportements positifs envers l'environnement. La figure ci-dessous nous permet de bien illustrer le lien qui unit le concept de citoyenneté environnementale à notre question de recherche qui désire explorer le développement de la conscience écologique dans le cadre d'un cours d'ERE et de l'utilisation du concept de citoyenneté environnementale comme indicateur de développement.

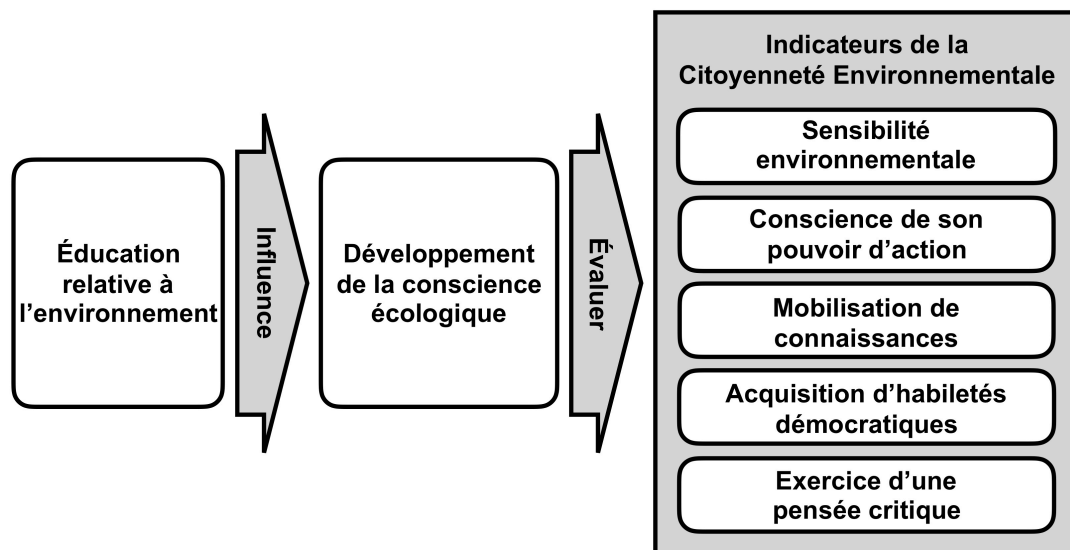


Figure 2. La citoyenneté environnementale et l'ERE

Bref, nous voyons par cette figure que l'éducation par l'environnement peut contribuer au développement de la conscience écologique. Afin de vérifier le degré de développement, Boutet et al. (2009) ont proposé d'utiliser le concept de citoyenneté environnementale comme

indicateur des apports de l'ERE chez l'individu. Parmi ces indicateurs, nous porterons une attention particulière à la sensibilité environnementale, car il s'agit de la principale composante à être influencée par une exposition au milieu naturel dans un contexte d'expédition. En ce sens, nous approfondirons l'étude de cette composante.

2.2.2 La sensibilité environnementale en ERE

La sensibilité envers le milieu naturel (Boutet, 2003) est un point central de la construction de la citoyenneté environnementale. L'étude de Boutet et al. (2009) souligne qu'il s'agit de la source de l'engagement des gens à protéger le milieu naturel. Cette idée est également mise de l'avant par plusieurs autres auteurs (Chawla, 1998 ; Pruneau, 1995 ; Gravel et Pruneau, 2004 ; Jeronen et al., 2009). Dans ce qui suit, nous présenterons ce qui est entendu par ce concept afin de contribuer à bien éclairer ces portées de celui-ci sur notre recherche.

Débutons par les écrits de Pruneau (1995), qui est une auteure qui a grandement étudié le concept de sensibilité environnementale dans la littérature francophone. L'auteure définit le concept ainsi :

Un sentiment d'empathie pour l'environnement qui se manifeste par des habitudes et des attitudes d'ouverture, d'intérêt et d'attention pour les composantes d'un milieu et par des habiletés à percevoir et ressentir ces composantes. (Pruneau, 1995, p.97)

Pruneau (1995) présente une vision qui se base notamment sur un sentiment d'empathie pour l'environnement. L'étude de Jeronen et al. (2009) définit également la sensibilité environnementale comme un aspect de la vie émotionnelle qui développe une relation empathique avec l'environnement. Pour Chawla (1998), la sensibilité environnementale n'est pas simplement de l'empathie envers l'environnement. Il s'agit d'un concept plus complexe qui est plutôt basé sur trois éléments, soit la prédisposition à vouloir apprendre à propos de l'environnement, de se sentir concerné par celui-ci et d'agir pour le

préserver, grâce à des expériences formatives (Chawla, 1998, p.19)¹⁴. La figure suivante présente cette première interprétation de l'auteur, afin de démontrer la relation qui unit ces trois éléments.

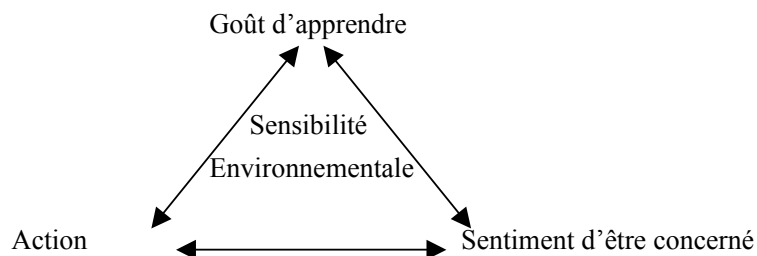


Figure 3. La sensibilité environnementale inspirée de Chawla (1998)

Gravel et Pruneau (2004, p.169) reprennent cette vision de la sensibilité environnementale. Ils la définissent comme étant une prédisposition à avoir le goût d'apprendre à propos de l'environnement, à se sentir concerné par cet environnement et à agir pour le conserver sur la base d'expériences significatives. Toutefois, les auteurs mettent davantage l'accent sur la perspective empathique envers l'environnement et sur la capacité d'entreprendre des actions responsables envers l'environnement. La notion d'action est également présente, mais elle insiste davantage sur les capacités de l'individu, par la notion de conscience de son pouvoir d'action. Ils présentent leur vision par la figure suivante :

¹⁴ Environmental sensitivity is « a predisposition to take an interest in learning about the environment, feeling concern for it, and acting to conserve it, on the basis of formative experiences. »

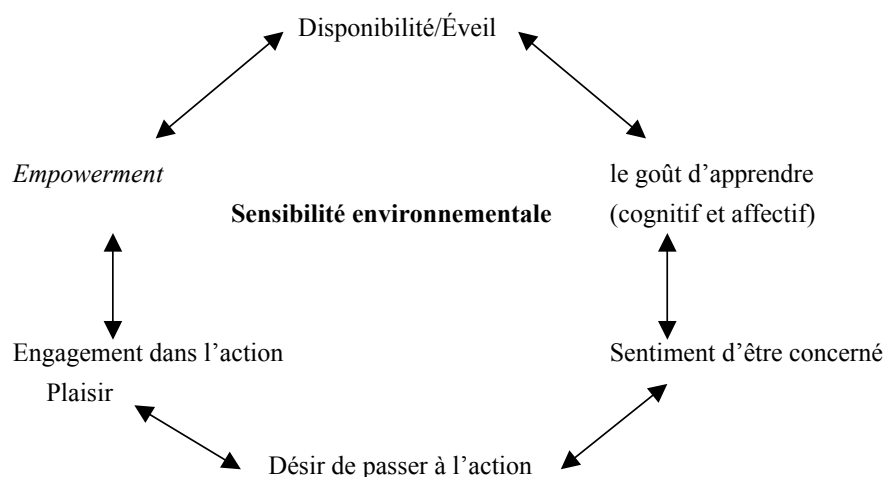


Figure 4. Les composantes de la sensibilité environnementale
(Gravel et Pruneau, 2004)

Pour les auteurs, le développement de la sensibilité environnementale est composé de six éléments agissant en synergie les uns par rapport aux autres. Ces éléments sont : la disponibilité, le goût d'apprendre, le sentiment d'être concerné, le désir de passer à l'action, la notion de plaisir liée à l'engagement dans l'action et l'*empowerment*¹⁵. Les auteurs ont ajouté la notion de conscience de son pouvoir d'action au concept de sensibilité environnementale, car il devient important que les participants sentent qu'ils peuvent agir pour l'environnement.

Afin de permettre le développement de la sensibilité environnementale, l'étude de Jeronen et al. (2009) propose d'utiliser une approche expérientielle par des activités de plein air. Les chercheurs basent cette idée sur les travaux de Kolb (1981), car pour eux les connaissances sont continuellement acquises par des expériences de vie. Ils ajoutent que ces expériences permettent l'observation de l'environnement et favorisent une interaction avec celui-ci. Tout comme l'étude de Palmberg et Kuru (2000), les auteurs de l'étude Jeronen et al. (2009) soulèvent que des expériences nouvelles en nature suscitent l'intérêt des étudiants et contribuent au développement de la sensibilité environnementale. Dans cette optique, voyons comment l'utilisation d'activités de plein air en milieu naturel peut offrir une opportunité

¹⁵ Traduit en français par conscience de son pouvoir d'action

d'expérience nouvelle et intéressante pour les étudiants. Dans cette perspective, l'éducation par l'aventure propose une expérience éducative qui favorise l'interaction directe avec l'environnement et qui peut offrir le potentiel d'influencer le lien des étudiants avec leur environnement.

2.3. L'aventure, un outil d'intervention

L'éducation par l'aventure est un moyen pour les étudiants d'entrer en relation avec leur milieu. Elle propose d'offrir une expérience éducative au cours de laquelle les étudiants vivront une aventure liée à l'affranchissement de différents défis. Pour que cette expérience éducative puisse être qualifiée d'aventure, Priest (1999a) propose trois critères : il faut que l'expérience soit intrinsèquement motivante, qu'elle soit librement choisie et qu'elle présente un caractère d'incertitude. L'aventure est associée à ce principe d'incertitude. En prenant part à l'expérience, les étudiants doivent être portés au-delà de leur sentiment de confort (Priest et Gass, 2005 ; Priest, 1999a ; Bilodeau, 2005). Ce n'est qu'en quittant cette zone de confort, que des changements peuvent survenir suite à leur adaptation à leur nouvel environnement. Cela constitue, en sorte, les prémisses de base de l'éducation par l'aventure.

De ce fait, Priest (1999b) explique que l'éducation par l'aventure est une approche pédagogique qui se base sur la prémisse que différents changements surviennent lorsqu'un groupe formé d'individus, est confronté à des défis, de l'aventure et de nouvelles opportunités de croissance. Ainsi, les individus prennent conscience de ces changements par leur engagement dans des activités de plein air. Ces changements sont reliés au développement et à la croissance personnelle. Les changements dont il est question se réfèrent à la modification de conduites et d'attitudes, le développement de compétences et la favorisation de l'actualisation de soi. Pour y parvenir, le programme se structure autour d'une séquence (Bisson, 1999), qui permet d'optimiser les retombées.

Tel que le souligne Priest (1999a), l'intervention par l'aventure peut prendre différentes formes. Il regroupe toutes ces formes sous le terme de programmation d'aventure. La programmation d'aventure implique : « l'utilisation délibérée d'expériences aventureuses afin de créer un ou des apprentissages chez des individus ou un groupe, qui résulteront en un changement pour la société et les communautés » (Miles et Priest, 1999, p. xiii).

Ainsi, la programmation d'aventure est un terme regroupant plusieurs méthodes d'opérationnalisation. Chacune de celles-ci s'insère le long d'un continuum, ce qui rend difficile toute tentative d'en tracer des limites précises (Bilodeau, 2005). Mercure (2009, p. 59) illustre la catégorisation des différents programmes par la figure suivante.

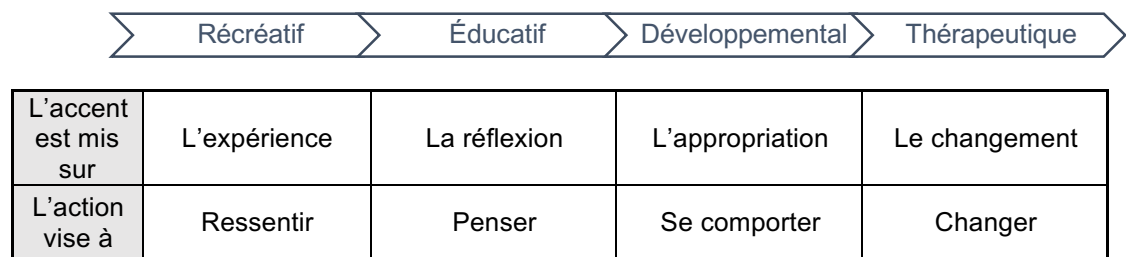


Figure 5. Continuum programmation d'aventure

Le classement des différents programmes s'effectue en fonction des buts de celui-ci et non selon sa clientèle (Mercure, 2009 ; Gargano, 2010 ; Bilodeau, 2005). Ainsi, des étudiants peuvent prendre part à un loisir d'aventure sans que l'activité n'ait de visées éducatives (Priest, 1999a). Dès lors, il convient d'opérer cette classification en fonction des objectifs du programme. Définissons chacune de ces catégories en fonction de leurs buts. En premier, nous avons les programmes d'aventure récréatifs. Cette catégorie se distingue par son but qui est le loisir, le bien-être ou le défi personnel. Il s'agit ici de mettre en scène des expériences ludiques et amusantes (Bilodeau, 2005). Les bénéfices associés à ce type de programme sont le plaisir et la relation amicale avec les autres participants. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, une sortie en canot effectué entre amis. L'objectif premier de cette sortie réside dans le plaisir inhérent à la pratique de l'activité. En second lieu, nous trouvons

les programmes d'éducation par l'aventure. Cette catégorie a pour but la formation de personnes afin de leur apporter de nouvelles connaissances, techniques, habileté ou attitudes. Elle ne vise pas directement la croissance émotionnelle ou interpersonnelle. Son objectif est l'instruction de l'étudiant (Bilodeau, 2005). Comme exemple, nous pouvons prendre une formation d'instructeurs de NOLS¹⁶, qui place les étudiants en situation d'aventure afin qu'ils améliorent leurs compétences en plein air. En troisième, nous trouvons les programmes de développement de la personne par l'aventure. Cette catégorie a pour but le développement des personnes surtout sur le plan interpersonnel. Ainsi, elle vise à améliorer les comportements positifs souhaitables chez les participants (Bilodeau, 2005). Les retombées de ce type de programme sont une meilleure connaissance de soi et le développement de compétences interpersonnelles. Ici, nous pouvons prendre comme exemple la fondation *Sur la pointe des pieds*¹⁷. Cette fondation organise des expéditions pour des jeunes atteints par le cancer, dans le but d'améliorer leur estime, de leur faire vivre des réussites, d'améliorer leur qualité de vie et de leur offrir l'occasion de créer des liens significatifs avec d'autres personnes. Quatrièmement, nous avons les programmes de thérapie par l'aventure. Cette catégorie se distingue des autres, car elle a pour but de provoquer un changement mesurable de comportement chez les participants. Cela implique donc un diagnostic, un plan d'intervention et une évaluation pour chaque participant. Il s'agit d'une intervention clinique qui s'opère par l'utilisation de la nature et de l'aventure. Ainsi, la visée est de changer un comportement négatif en un comportement souhaitable (Bilodeau, 2005). L'organisation *Enviros*¹⁸ est un exemple de ce type de programme, en offrant à des jeunes toxicomanes un programme de thérapie en milieu naturel afin d'intervenir sur leur dépendance. En bref, nous voyons que tous ces programmes utilisent la nature et l'aventure comme outil d'intervention, mais qu'ils se distinguent par leurs finalités. Tous ces programmes agissent à différents niveaux chez les participants et c'est par les visées des programmes que nous pouvons les catégoriser.

¹⁶ National Outdoor Leadership School est une école de formation en leadership en plein air.

¹⁷ <https://www.nols.edu/>

¹⁷ <http://pointedespieds.com>

¹⁸ <https://www.enviros.org>

Cette lecture permet de situer la présente recherche comme étant un programme d'éducation par l'aventure. Nous la catégorisons ainsi, car le but du programme est d'utiliser les activités d'aventure afin de développer de nouvelles connaissances, de nouvelles habiletés et d'influencer les attitudes, afin de mieux cerner certaines problématiques environnementales actuelles. Définissons maintenant l'éducation par l'aventure afin de mieux comprendre le rôle de ce concept dans notre étude.

2.3.1 Une définition de l'éducation par l'aventure

Tel que souligné précédemment, l'éducation par l'aventure permet de créer des expériences d'apprentissages qui impliquent les étudiants dans leur globalité. Au-delà de l'acquisition de connaissances, l'éducation par l'aventure vise un apprentissage de plusieurs compétences humaines, mettant l'accent sur les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles (Alagona et Simon, 2010 ; Haluza-Delay, 2001, 2006). L'article de Henderson et Potter (2001) ajoute que l'aventure doit se vivre par l'esprit, par le corps et par le cœur. Cette façon poétisée de l'approche pédagogique rejoint l'idée que l'éducation par l'aventure intègre plusieurs dimensions de la personne. En plaçant les étudiants en situation d'aventure, le contexte permet d'impliquer l'élève dans son entièreté dans son apprentissage afin d'en tirer un apprentissage signifiant et durable (Gravel et Pruneau, 2004 ; Pruneau et Lapointe, 2002 ; Haluza-Delay, 2001, 2006 ; Chawla et Cushing, 2007 ; Hanna, 1995 ; D'Amato et Krasny, 2011 ; Gass, 1999). Ewert et Sibthorp (2014) soulignent que pour parler d'éducation par l'aventure, il faut :

- des expériences concrètes et actives, qui impliquent directement l'étudiant dans son ensemble et qui entraînent des conséquences réelles chez l'étudiant;
- une approche qui met l'accent sur le développement de compétences personnelles et interpersonnelles grâce à des activités qui présentent un défi et une finalité inconnue;

- une approche qui a lieu dans le milieu naturel ou avec la nature et les compétences physiques afin de développer ces compétences et de contribuer à l'actualisation de l'étudiant.

En se basant sur ces prémisses, les auteurs proposent la définition suivante de l'éducation par l'aventure :

Une variété d'expériences et d'activités pédagogiques, qui impliquent une interaction réelle avec l'environnement extérieur, qui comportent des éléments de risque dont la finalité demeure inconnue, mais qui est influencée par les actions du participant. (Ewert et Sibthorp, 2014, p.276)

Cette définition nous permet de voir que les notions de risques et d'inconnu sont intimement liées à l'éducation par l'aventure. C'est par la réalisation de défis que l'étudiant se développe. Nous y voyons également l'importance d'être en contact direct avec l'environnement extérieur. Toutefois, l'éducation par l'aventure implique également d'autres éléments, qui méritent d'être mentionnés. Pour bien illustrer cette idée, nous retenons la définition suivante pour notre recherche :

[Une approche] qui utilise l'apprentissage kinesthésique au cours d'une expérience physique active de défi. Elle implique des expériences d'apprentissage structurées, qui créent l'opportunité d'augmenter les performances et les capacités humaines. Il y a une réflexion consciente sur l'expérience et une application qui s'effectuera au-delà du moment présent. Elle fait la promotion d'une éducation complète de l'élève, en développant chaque individu mentalement, physiquement, émotionnellement et socialement pour former un citoyen efficace de notre société. (Bailey, 1999, p.39 *Traduction libre de l'anglais*)

Nous dégageons de cette définition les composantes essentielles liées à l'éducation par l'aventure. Il s'agit d'une approche qui implique toutes les dimensions de l'étudiant (psychologique, physique et morale), c'est-à-dire qu'elle s'attarde au développement de toutes les dimensions de l'humain. De plus, elle met de l'avant l'importance de la réflexivité afin de permettre le réinvestissement des nouveaux acquis dans de nouvelles expériences. Par cet élément, Bailey (1999) souligne qu'il s'agit d'une approche qui s'inspire grandement de l'approche expérientielle. Afin d'actualiser un programme d'éducation par l'aventure,

l'enseignant doit contribuer mettre en place différentes activités qui permettent un engagement actif du participant. Pour Ewert et Sibthorp (2014), le choix de ces activités est basé sur une séquence d'intervention et que cette expérience doit tenir compte de certaines composantes. Ces composantes sont toutes en interaction et les auteurs illustrent bien que le participant ou l'étudiant est au cœur de l'approche.

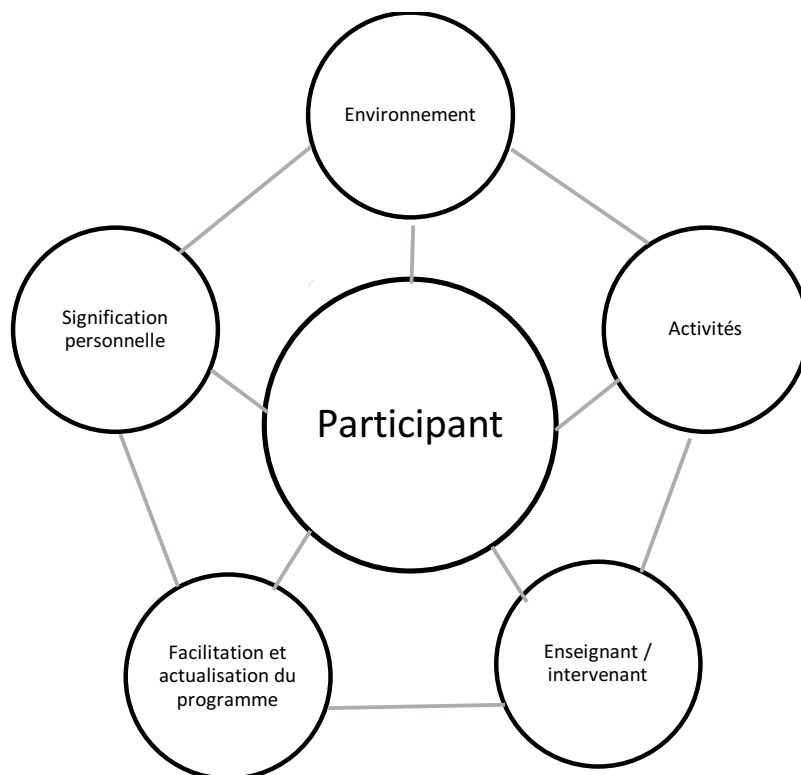


Figure 6. Les composantes de l'expérience en ÉPA
(Ewert et Sibthorp, 2014)

Ces composantes permettent d'orienter l'enseignant lorsqu'il structure son programme. Pour réaliser un programme d'aventure, Priest et Gass (2005) précisent que celui doit répondre à certaines caractéristiques qui sont les suivantes (Priest et Gass, 1997 ; McKenzie, 2000 ; Mercure, 2009 ; Ewert et Sibthorp, 2014) :

- le programme présente des activités d'aventure comportant des risques adaptés à la compétence des participants ;

- il offre un contexte de groupe en interdépendance avec un but commun, il permet l'application de cycles d'apprentissage expérientiel ;
- les participants sont volontaires et impliqués ;
- le programme a lieu dans un environnement (naturel ou non) qui exige un effort d'adaptation de la part du participant ;
- le programme entraîne des conséquences observables directement liées aux actes posés dont les répercussions sont immédiates ou futures.

Les auteurs Ewert et Sibthorp (2014) soulignent que les risques présents dans les activités dépendent grandement des compétences des participants et qu'il revient à l'enseignant de bien adapter le programme. Le défi proposé aux participants doit leur permettre de parvenir à une réussite par le développement de leurs compétences afin d'éviter que ce défi ne devienne une mésaventure (Priest, 1999). Par ailleurs, certains auteurs (Priest et Gass, 1997 ; Bailey, 1999 ; Bilodeau, 2005 ; Ewert et Sibthorp, 2014) insistent sur l'importance que le programme ait lieu dans un environnement qui exige un effort d'adaptation de la part du participant. En forçant l'étudiant à s'adapter à un nouvel environnement ou une nouvelle activité, il est mené hors de sa zone de confort. Pour Bilodeau (2005), il est important que le participant puisse sortir de sa zone de confort dans un univers inconnu afin de pouvoir se développer. L'inconfort qui est créé permet un éveil des sens et une conscience de soi, qui offre une opportunité de développement. Gagnon (2010) reprend la figure de Nadler (1993) pour illustrer le fait que le programme doit offrir des opportunités d'effectuer des va-et-vient à l'extérieur de sa zone de confort afin de permettre à l'étudiant d'étendre et d'augmenter sa zone de confort une fois les nouvelles compétences développées.

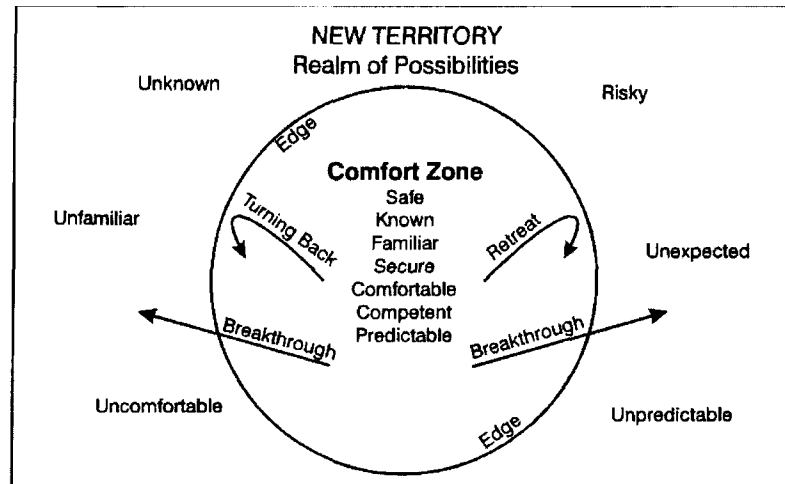


Figure 7. Évoluer en sortant de sa zone de confort¹⁹

Les caractéristiques de programmes d'aventure ayant été présentées, il importe de présenter comment cette approche est opérationnalisée dans un programme. Afin d'actualiser un programme d'aventure, l'enseignant a donc recours à une séquence d'intervention, qui permet de structurer son approche et de contribuer au succès de l'expérience proposée. Cette séquence d'aventure est un processus dynamique et évolutif. De ce fait, son application dépend de l'évolution de la dynamique du groupe et du coup, l'enseignant doit demeurer à l'écoute de son groupe (Bilodeau, 2005). Cet auteur a adapté la version proposée par Bisson (1999) afin de créer un outil en 12 points :

1. Identification des buts et objectifs des participants et du programme en général
2. Activités de connaissance
3. Activités de désinhibition
4. Activités de communication
5. Activités de confiance
6. Activités de résolution de problèmes
7. Défis individuels (activités expérientielles, jeux d'initiatives)
8. Activités d'aventure (phase d'expédition)
9. Réflexion et solo (moments d'introspection)
10. Partage (retour en groupe sur l'expérience vécue)
11. Célébration (cérémonie pour souligner les réussites)
12. Accompagnement (préparation à la phase post programme)

¹⁹ Gagnon (2010, p.69)

De sorte, il s'agit d'un fil conducteur qui assure l'actualisation du programme d'aventure. Bisson (1999) fait remarquer qu'il existe plusieurs versions de séquences, mais qu'elles ont toutes des bases communes. Nous pouvons regrouper ces différentes composantes en quatre phases : la formation de groupe, les défis de groupe, l'aide et le support au groupe et les réalisations de groupe. De son côté, Bilodeau (2005) parle de cette séquence en quatre grandes catégories, soit une première phase d'acclimatation, une phase de défi, une phase d'intériorisation et une phase d'accompagnement. Lors de la première phase d'acclimatation, l'intervenant accompagne le participant dans son intégration au groupe et au programme. C'est à ce moment qu'il utilise les activités de connaissance, de désinhibition, de communication et de confiance. L'ensemble de celles-ci contribue à ce que l'étudiant se sente bien (Priest et Gass, 2005 ; Ewert et Sibthorp, 2014). Ensuite, lors de la phase de défi, l'étudiant doit travailler à résoudre des problèmes et relever des défis personnels, par des activités adaptées à son niveau (Priest et Gass, 2005 ; Bisson, 1999 ; Bilodeau, 2005 ; Ewert et Sibthorp, 2014). Lors de la phase d'intériorisation, l'étudiant est amené à réfléchir sur son expérience et partager ses réflexions avec le groupe (Priest et Gass, 2005 ; Bisson, 1999 ; Gravel et Pruneau, 2004 ; Bilodeau, 2005 ; Ewert et Sibthorp, 2014). C'est à ce moment que les activités en solo et de réflexion, de même que les partages en groupe ont lieu. Lors de la phase d'accompagnement, l'intervenant accompagne l'étudiant dans son retour post aventure (Priest et Gass, 2005 ; Bilodeau, 2005). Il organise un moment de célébration pour souligner les accomplissements et les défis relevés, puis accompagne l'étudiant dans sa transition pour un retour à son rythme de vie normal. En somme, nous venons de voir comment l'éducation par l'aventure s'articule autour d'une séquence d'intervention qui permet à l'étudiant de vivre une expérience éducative.

Dans ce qui suit, nous poursuivons notre réflexion en définissant le concept d'approche expérientielle. Bien qu'il ne s'agisse pas du concept central de notre recherche, il convient de souligner que cette approche est utilisée dans le cadre de programme d'éducation par l'aventure.

2.4 L'approche expérientielle

Les sections précédentes démontrent que l'ERE et l'ÉPA peuvent utiliser une approche expérientielle pour atteindre leurs objectifs. Rappelons à cet effet que pour Pruneau et Lapointe (2002, p.246), l'utilisation d'une approche pédagogique basée sur l'apprentissage expérientiel en ERE peut être un moyen facilitant ou renforçant l'attitude positive envers l'environnement. Cela permet de développer une relation plus étroite avec l'environnement. Les élèves ont la possibilité de palper, de s'y émerveiller, de créer une relation par une expérience active du milieu (Pruneau et Lapointe, 2002). Pour Ewert et Sibthorp (2014), l'éducation par l'aventure offre des expériences d'apprentissages concrètes qui permettent d'impliquer l'étudiant dans toutes ces dimensions. Priest (1999) insiste sur le fait que l'approche expérientielle représente une part importante du processus d'éducation par l'aventure. Dès lors, il convient de définir et de bien situer ce qui est entendu par approche expérientielle. Circonscrire la notion d'approche expérientielle, contribuera à mieux saisir le rôle de l'expérience dans le cadre du cours *Plein air expérientiel*, qui est le territoire de recherche de la présente étude.

2.4.1 L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel débute avec les travaux de Dewey (1968). Cet auteur parle de l'expérience comme étant un élément essentiel aux apprentissages significatifs. Toutefois, l'auteur souligne que ce ne sont pas toutes les expériences qui sont éducatives. Pour lui, seule l'expérience continue est éducative. L'expérience continue, d'une part emprunte quelque chose aux expériences antérieures et d'autre part, modifie de quelques manières la qualité des expériences ultérieures. Il s'agit d'un processus de reconstruction continue de l'expérience (Dewey, 1968). Bref, cela signifie que l'étudiant possède des expériences antérieures qui lui servent à interpréter ces expériences actuelles.

Pour l'auteur, l'apprentissage par l'expérience permet de donner un sens à ces apprentissages. Il parle de « penser avec nos mains », car nos sens, nos organes et nos membres sont les avenues et les débouchées de notre intelligence. Pour Dewey (1962), la vie est une réaction incessante à un environnement qui nous stimule incessamment. Nous sommes en contact et en relation constante avec notre milieu, notre environnement. Donc, puisque nous sommes en contact perpétuel avec un univers en changement, qui nous influence et que nous influençons, nous devons être en perpétuelle adaptation. Pour l'auteur, cette adaptation est rendue possible par notre conscience. C'est notre pensée qui nous permet de nous adapter au milieu. Cela conduit à un autre point central de la théorie, l'éducation progressive est un processus dynamique, influencé tant par le milieu, que par l'élève. Bref, il s'agit d'un processus de vie et non d'une préparation à la vie. Il faut développer chez l'enfant des qualités actives d'initiative, d'indépendance et d'ingéniosité. Pour y parvenir, il centre l'apprentissage sur l'enfant. Cela signifie que l'enfant ne doit pas être éduqué de l'extérieur, mais qu'il doit se développer de l'intérieur. Ainsi, l'éducateur doit interpréter les besoins de l'élève et le placer dans des situations les plus favorables à leur éclosion. Deuxièmement, l'éducation doit être fonctionnelle. Elle doit développer les processus et les activités psychiques comme des instruments destinés à pourvoir au maintien de la vie comme fonction et non comme des processus ayant pour raison d'être eux-mêmes. Ainsi, nos processus sont des instruments d'action, dont le propre est de s'adapter à une situation créée à la fois par une circonstance extérieure et un besoin intérieur. Pour ce faire, l'éducateur doit ordonner et disposer les enseignements de façon telle que les matières présentées viennent d'elles-mêmes s'engrener, s'agencer dans ce cortège de besoins, de désirs et d'intérêts de l'enfant. Troisièmement, l'éducation est un processus social. Il s'agit du fondement naturel de notre vie d'être humain ; nous sommes des êtres sociaux. Donc, il faut proscrire l'isolement moral, social et intellectuel des écoliers.

Bref, nous concluons qu'il s'agit d'un type d'apprentissage qui implique un contact direct avec la réalité étudiée. À cela, Dewey ajoute la notion de réflexion qui permet de bien

comprendre la réalité étudiée. C'est par la réflexion que l'élève forge ses nouveaux apprentissages et oriente ses nouvelles expériences.

Lewin (1951) a également développé une conception de l'apprentissage expérientielle. Celle-ci passe par le modèle de la recherche par action (*Model of Action Research*). Dans ce modèle, Lewin affirme que l'apprentissage, le changement ou le développement sont facilités par l'utilisation d'un processus qui commence avec l'expérience immédiate, suivi d'une collecte de données et une observation des données récoltées. Les données sont ensuite analysées et les conclusions sont communiquées à l'acteur de l'expérience afin qu'il utilise cette rétroaction pour modifier leur comportement ou leur choix dans une future expérience (Lewin, 1951 dans Kolb, 1984). Afin d'illustrer son modèle, Lewin met de l'avant un cycle de l'apprentissage à quatre stades. Selon ce modèle, l'expérience concrète est le point de départ pour l'observation et la réflexion. Ces observations seront assimilées sous forme des nouvelles théories ou de nouveaux concepts, qui serviront à guider les actions futures afin de tester la validité de ces nouveaux éléments. Lewin (1951) a illustré son modèle par la figure ci-dessous, proposant un modèle cyclique. La représentation circulaire du modèle permet de représenter le réinvestissement des nouveaux concepts dans de nouvelles situations afin de créer de nouvelles expériences concrètes, qui seront source de réflexion engendrant la création de nouveaux concepts. Bref, il s'agit d'un cycle d'apprentissage continu.

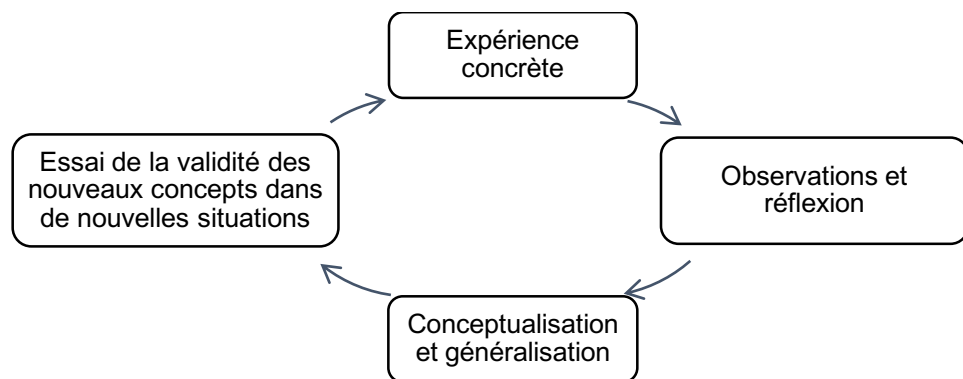


Figure 8. Le modèle du cycle de l'apprentissage de Lewin

Influencé par les travaux de Dewey et de Lewin, Kolb (1984) a élaboré son modèle de l'apprentissage expérientiel. Les travaux de Kolb ont présenté plusieurs principes afin de bien définir son modèle théorique. Nous présentons ici cinq principes qui ont guidé la pensée de Kolb (1984). Premièrement, l'apprentissage est un processus continu ancré dans l'expérience. Cela signifie que nos connaissances proviennent de nos expériences et sont à la fois validées par nos expériences. Kolb (1984, p.28) affirme qu' « apprendre, c'est réapprendre ». Les étudiants ne sont pas une page vierge sur laquelle nous transcrivons nos contenus. Bien au contraire, ils possèdent certaines représentations à partir desquelles il faut travailler. Dans un second temps, le processus d'apprentissage exige une résolution de conflits entre une opposition dialectique des modes d'adaptations au monde. Cela revient au fait que l'apprentissage est par sa nature une situation de tension et de conflit. Cette dialectique s'explique, à titre d'exemple, par le fait que nous devons être à la fois en état de réflexion et d'action. Par la suite, l'apprentissage est un processus holistique d'adaptation au monde. Dans notre processus d'apprentissage, nous devons avoir recours à l'ensemble de notre être. Que ce soit par notre créativité, nos émotions ou notre réflexion, notre adaptation au monde dépendra de plusieurs facettes de notre être. Quatrièmement, apprendre implique des échanges entre la personne et l'environnement. Finalement, apprendre est le processus de création de connaissances.

À partir de ces cinq principes, Kolb (1984) propose un modèle cyclique de l'apprentissage. Ce modèle à quatre modes d'apprentissage est présenté brièvement afin de démontrer son intégration dans l'apprentissage expérientiel, qui est intégré dans le cours *Plein air expérientiel*. Les quatre modes d'apprentissage sont les suivants :

- L'expérience concrète (CE) ;
- L'observation réflexive (RO) ;
- L'abstraction et la conceptualisation (AC) ;
- L'expérimentation active (AE).

Tout comme Lewin (1951), ces quatre modes d'apprentissage sont tous liés dans une conception cyclique. Ce cycle se représente ainsi : l'apprenant s'implique entièrement dans une nouvelle expérience. Suite à l'expérience, l'apprenant entame une réflexion et des observations sur son expérience sous différentes perspectives. Cette réflexion permet de dégager des concepts qui seront imbriqués dans de nouvelles théories. Ensuite, l'apprenant applique ses nouveaux concepts et ses théories dans de nouvelles expériences. C'est alors que le cycle reprend avec ces nouvelles expériences. Pour bien présenter ce processus, Kolb (1984) propose la figure ci-dessous :

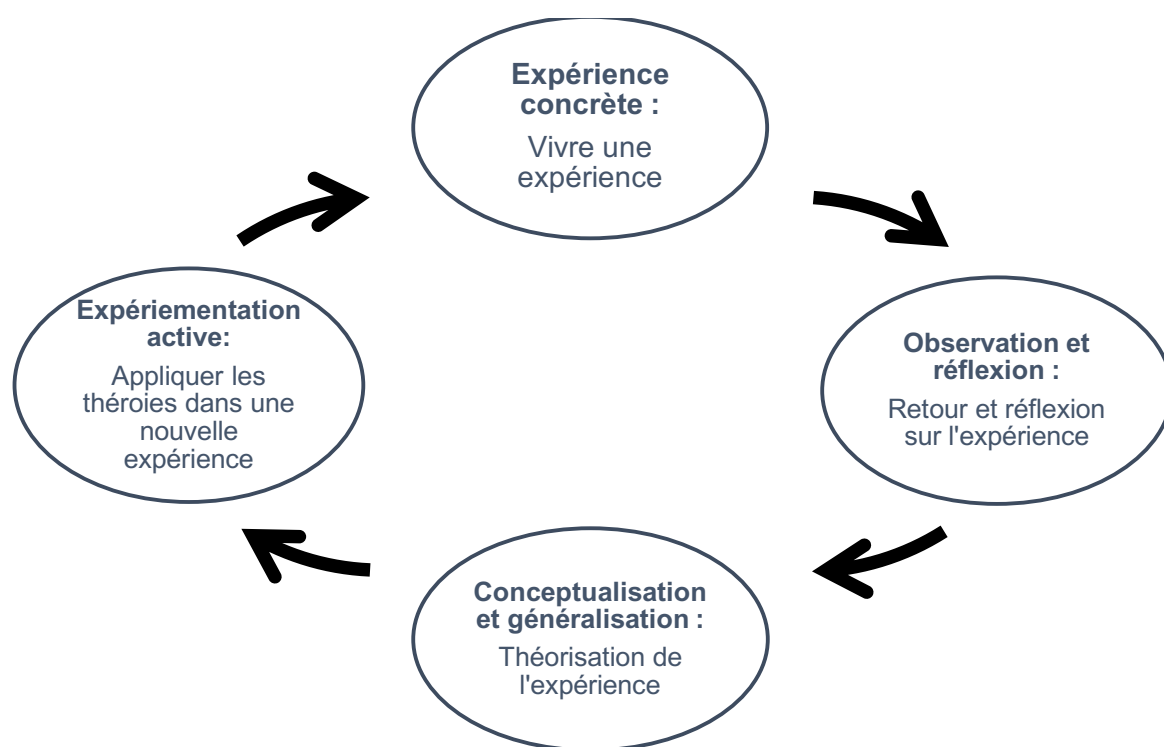


Figure 9. Le modèle du cycle de l'apprentissage de Kolb

Par la suite, soulignons que Rogers (1983) a également contribué par ses travaux au développement de l'approche expérientielle. Sa contribution nous intéresse ici par l'importance qu'il accorde à impliquer l'ensemble des dimensions de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Rogers (1983) distingue deux types d'apprentissages, soit l'apprentissage cognitif et l'apprentissage expérientiel. L'auteur associe le premier type d'apprentissage aux processus cognitifs permettant le développement de connaissances

comme apprendre des tables de multiplication, tandis que le second type s'apparente davantage à une approche qui s'attarde aux besoins et désirs de l'apprenant. Pour lui, l'apprentissage expérientiel permet de créer le changement et le développement chez l'individu. Il affirme que tous les humains sont disposés à apprendre et qu'il revient à l'enseignant de faciliter ces apprentissages. Ainsi, il faut que l'étudiant participe complètement au processus d'apprentissage et qu'il en contrôle l'orientation, l'apprentissage doit être basé sur une confrontation directe avec des problèmes pratiques, sociaux, personnels ou de recherche et l'autoévaluation assure le progrès ou l'évaluation de l'apprentissage. Pour l'auteur, il est nécessaire que les apprentissages soient significatifs pour l'apprenant et pour y parvenir, il faut partir de son intérêt. Ensuite, la situation doit impliquer l'apprenant cognitivement, mais également émotionnellement. C'est en impliquant les aspects de l'individu que les apprentissages deviendront significatifs.

Suite à ce rapide survol de l'évolution du concept d'apprentissage expérientiel, nous pouvons dégager certaines caractéristiques de l'approche. Ces caractéristiques sont les suivantes : elle implique une expérience concrète et réelle, elle exige l'implication de toutes les dimensions de l'individu, elle nécessite un processus réflexif sur l'expérience vécue et elle implique une synthèse ou une création de nouvelles connaissances ou théories. Ces caractéristiques ont guidé notre choix de définition pour cette recherche. Nous avons retenu la définition suivante, qui est inspirée des travaux de Pruneau et Lapointe (2002) et de la définition de l'Association pour l'Éducation Expérientielle (AEE)²⁰ :

« Processus durant lequel les participants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux biophysique et social. L'apprenant est impliqué intellectuellement, émotionnellement, socialement, politiquement, spirituellement et physiquement dans une expérience. Elle implique des interactions entre apprenants, l'apprenant et l'éducateur, puis l'apprenant et l'environnement. L'accent est placé sur la réflexion afin d'augmenter les

²⁰ L'Association pour l'éducation expérientielle est une communauté internationale d'éducateurs et de praticiens qui partagent le désir de développer le champ de l'éducation expérientielle.

connaissances, le développement de compétences et la clarification de valeurs. » (Inspiré de Pruneau et Lapointe, 2002, p.6)

Cette définition nous permet de voir que l'expérience d'apprentissage est basée sur des échanges affectifs et cognitifs avec leur milieu biophysique et social, puis que ce sont ces transactions qui permettent aux étudiants de façonner leurs connaissances et leurs conceptions. De sorte, nous voyons que l'approche expérientielle peut être utilisée en ERE et en ÉPA afin de permettre aux étudiants de développer de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences ou de nouvelles attitudes. Cela permet de nous ramener à notre question de recherche qui désire s'intéresser aux liens entre l'expérience vécue dans le cours *Plein air expérientiel* et le développement de la conscience écologique des étudiants participants au cours. La figure suivante permet de bien démontrer les liens qui unissent nos concepts centraux présentés dans le présent chapitre afin de démontrer le cadre de notre recherche.

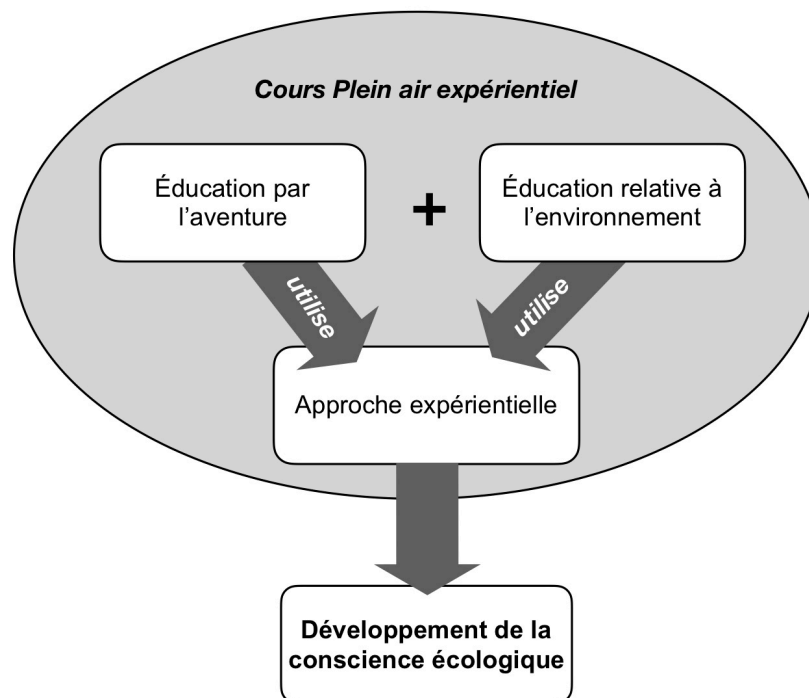


Figure 10. Synthèse des concepts et dimensions de la recherche

Cette figure nous permet de bien voir le contexte dans lequel notre recherche est réalisée, soit un cours intégrant l'éducation par l'aventure et l'éducation relative à l'environnement dans une approche expérientielle. Maintenant, voici une seconde figure qui synthétise le concept de la conscience écologique et de son articulation autour de la question principale de cette étude. En somme, cette figure présente l'opérationnalisation du concept de conscience écologique et des composantes de la citoyenneté environnementale qui en permettent l'évaluation du développement.

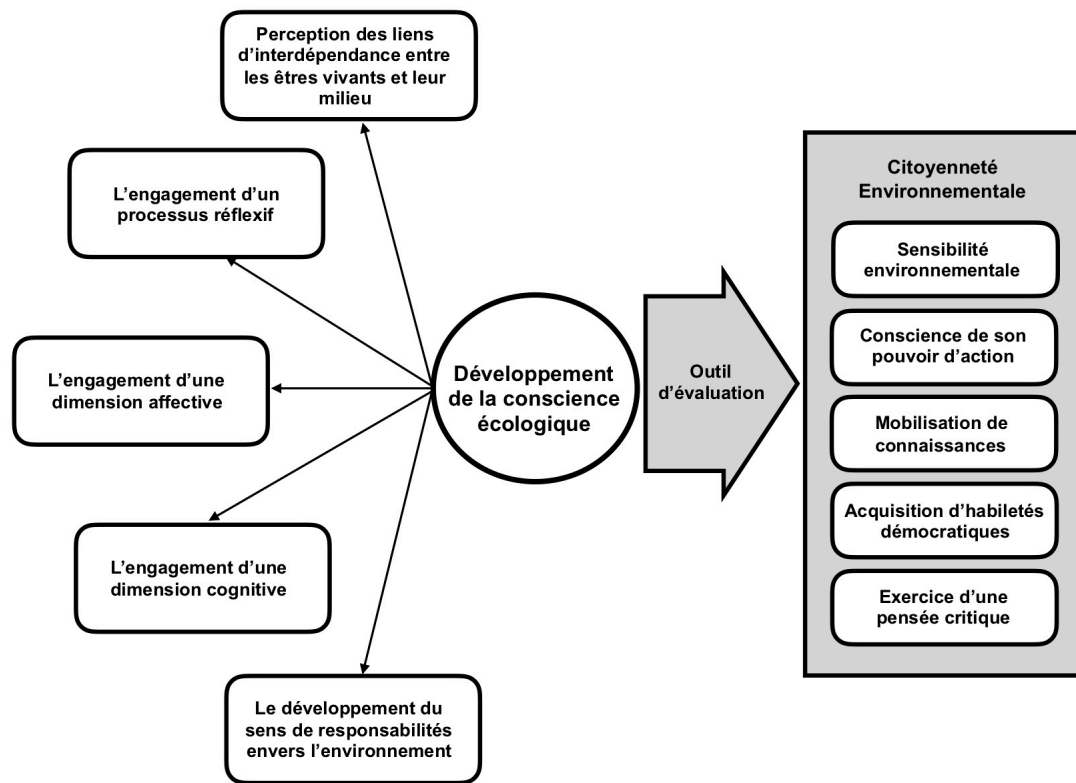


Figure 11. Synthèse des dimensions de la conscience écologique

Nous venons de définir l'ensemble des concepts utilisés dans notre étude afin d'établir les fondements sur lesquels repose cette recherche. Nous poursuivons avec la présentation de la méthodologie utilisée pour répondre à notre question de recherche qui explore le développement de la conscience écologique des étudiants d'un cours d'éducation par l'aventure qui intègre de l'éducation relative à l'environnement. De cette question nous avons

fixés des objectifs plus précis qui visent à identifier les dimensions du cours *Plein air expérientiel* qui contribuent au développement de la conscience écologique chez ces étudiants, à étudier comment ces dimensions peuvent contribuer au développement de la conscience écologique des étudiants et à observer leur influence sur la modification des habitudes de vie. Au terme de la recherche, nous pourrons alors proposer des pistes possibles pour améliorer les interventions en plein air afin de favoriser le développement de la conscience écologique. Ce retour sur nos objectifs permet de bien cadrer notre prochain chapitre qui présentera le cadre méthodologique de la présente recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Pour réaliser ce projet de recherche, nous avons retenu une approche qualitative. La posture qualitative est justifiée par l'objet de notre recherche, puisqu'il vise à faire émerger le sens et la signification du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2000). L'objet de notre étude est de tenter de comprendre la façon dont les activités et les différentes dimensions d'un cours d'éducation par l'aventure, qui intègre des concepts d'ERE, participent au développement de la conscience écologique d'étudiants. Ce développement sera analysé dans un cadre qualitatif, puisque comme le soulignent Anadón et Guillemette (2007), nous recherchons le significatif dans les perceptions, les représentations, les sentiments et les actions des acteurs étudiés. Plus précisément, la finalité de cette recherche réside dans la compréhension des significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences (Anadón et Guillemette, 2007). Dans le cadre de notre recherche, nous avons étudié le sens que les étudiants ont donné à leur expérience telle qu'elle fut vécue dans le cadre du cours *Plein air expérientiel*. La finalité de notre étude est donc de voir quelle était la signification donnée par les étudiants à leur expérience, mais aussi de voir s'ils y associent des modifications dans leurs habitudes de vie, une fois le cours terminé. À cet effet, nous pouvons spécifier que notre recherche s'insère dans le paradigme interprétatif. Selon Fortin (2010, p.25), « ce paradigme se fonde sur le postulat que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit sur les perceptions individuelles, qui peuvent changer avec le temps ». Dès lors, il appert que notre recherche s'inscrit dans un cadre qualitatif/ interprétatif, car tout comme les propos de Fortin (2010), nous souhaitons explorer les perceptions individuelles des étudiants, à la fois au niveau de leur expérience du cours que de la modification dans leurs habitudes de vie. Dans un désir de préciser davantage le cadre de notre recherche, nous pouvons ajouter qu'il s'agit d'une recherche de type qualitative/interprétative, s'inscrivant dans une visée exploratoire. De Ketele et Rogiers (1996, p.101) soulèvent que « dans de telles recherches [exploratoires], le

but principal n'est pas de voir ce qui se passe, ce qui est vrai, de prouver quelque chose, mais de voir ce qui pourrait se passer, ce qui pourrait être vrai ». Ainsi, dans le contexte de notre recherche, il s'agissait d'étudier les différentes dimensions du cours par l'interprétation de l'expérience vécue, telle que décrite par les étudiants participants à l'étude, et ce, pour améliorer les interventions éducatives dans une perspective de développement de la conscience écologique. Dès lors, l'idée de voir ce qui pouvait se passer chez l'étudiant à l'intérieur du cours *Plein air expérientiel*, repose non pas sur un précepte de validation de la théorie, mais plutôt sur le désir de comprendre les liens que les étudiants établissent entre les dimensions du cours *Plein air expérientiel*, le degré de développement de leur conscience écologique et les modifications dans leurs habitudes de vie. En somme, nous situons notre posture de recherche dans la recherche qualitative interprétative à visée exploratoire.

Il importe non seulement de situer la posture de sa recherche, mais également de démontrer sa pertinence. Pour Van der Maren (2004), la pertinence d'une étude repose sur un manque de connaissances ou des lacunes dans la littérature. Dans ce sens, notre étude est justifiée, car la revue de littérature présentée au chapitre 1 a révélé un manque dans la littérature pour documenter notre intention de recherche. Il devient alors pertinent de détailler le cadre méthodologique qui nous servira de guide afin d'atteindre nos objectifs de recherche. Voici un rappel de ces objectifs :

- Tout d'abord, identifier les dimensions du cours intitulé « *Plein air expérientiel* » qui contribuent au développement de la conscience écologique chez les étudiants inscrits au cours.
- Ensuite, comprendre comment ces dimensions contribuent au développement de la conscience écologique chez les étudiants inscrits au cours et comment elles influencent la modification de leurs habitudes de vie.
- Enfin, proposer des pistes possibles pour améliorer les interventions en plein air afin de favoriser le développement de la conscience écologique.

Les prochaines sections présenteront 1) le contexte de notre recherche, soit une présentation de la population à l'étude, de l'échantillon et du cours *Plein air expérientiel* ; 2) les outils de collecte, soit un travail écrit, un journal réflexif, des entrevues et un journal de bord du chercheur ; 3) le cadre de référence de l'analyse et les considérations relatives à la scientificité de la recherche.

3.1 Population à l'étude

Dans la présente étude, nous avons sollicité des étudiants inscrits à un cours d'éducation d'aventure qui intègre des concepts d'ERE. Ce cours, offert au mois de mai, est un cours optionnel offert à la session d'hiver au Cégep de l'Outaouais. Il est offert à l'ensemble de la population étudiante du Cégep de l'Outaouais et il se donne à la fin de la session en mai afin de ne pas entrer en conflit avec les autres cours réguliers de la session. Ce cours est titré *Plein air expérientiel (305-EX1-HU)*. Comme il s'agit d'un cours offert à l'ensemble de la population étudiante, les étudiants inscrits au cours proviennent de tous les horizons. Cela implique divers programmes de formation, soit les programmes préuniversitaires de sciences humaines et de sciences naturelles, puis des différentes techniques spécialisées données par le Cégep. Les programmes d'études desquels proviennent les étudiants varient donc annuellement en fonction des inscriptions.

Puisqu'il s'agit d'étudiants de niveau collégial, l'âge des participants se situe en moyenne entre 17 et 20 ans. Les étudiants proviennent de la région de l'Outaouais et sont tous inscrits à un programme du Cégep de l'Outaouais. Cette plage d'âge est un repère, car l'âge moyen peut varier d'une année à l'autre. La distribution des âges peut fluctuer d'une année à l'autre, mais le groupe d'âge mentionné est représentatif des inscriptions antérieures. Ainsi, il est plutôt exceptionnel que des étudiants plus jeunes ou plus vieux s'inscrivent au cours.

3.1.2 Échantillon

Lors de la collecte de données pour cette étude, le nombre total d'étudiants inscrits au cours *Plein air expérientiel* était de 20. Afin de constituer notre échantillon, nous avons sollicité la participation de ces étudiants sur une base volontaire, une fois le cours terminé afin d'éviter tout biais avec le chercheur. Le but de la recherche et ses objectifs furent présentés au début du cours à tout le groupe, mais il a clairement été dit que la recherche ne débiterait qu'une fois le cours terminé. Des 20 étudiants inscrits au cours, seulement 6 étudiants furent disposés à participer au processus de recherche. Nous en voulions plus, mais différentes contraintes de temps, de voyages, d'études ou de déplacement ont limité le nombre d'étudiants participant au processus complet. Ce nombre de participants s'est avéré pertinent afin de nous fournir un territoire de collecte de données, en considérant les critères de Savoie-Zajc (2007). Ces critères sont l'intention du chercheur, le but visé par la recherche, la construction théorique et les contraintes d'ordre logistique. De sorte, notre échantillon a débuté avec 10 étudiants qui se sont montrés intéressés, mais différentes contraintes logistiques ont abaissé ce nombre à 6 étudiants prenant part à tout le processus de recherche. Toutefois, nous estimons que ce nombre nous a permis de répondre à nos objectifs de recherche en nous offrant un territoire de collecte de données suffisamment riche pour informer notre objet de recherche. De plus, puisque le but de notre recherche vise l'expérience du cours *Plein air expérientiel*, notre échantillon de 6 étudiants et la variété d'outils dont nous nous sommes dotés nous semblent suffisants pour assurer une rigueur à notre recherche. Il importe de mentionner que l'exploitation des données s'est faite après le cours, une fois les évaluations terminées et les notes déposées.

3.2 Présentation du contexte de la recherche

La présente recherche explore le développement de la conscience écologique dans le cours *Plein air expérientiel*. Plus précisément, nous cherchons à trouver des liens entre le degré développement de la conscience écologique et les contributions possibles des

dimensions d'un cours d'éducation par l'aventure, qui intègre des concepts d'éducation relative à l'environnement. Il importe alors de présenter le cadre de ce cours afin de mieux situer notre recherche. Afin de bien représenter la philosophie et la structure du cours, il importe de souligner que ce cours s'inscrit dans une approche expérientielle, où les activités d'aventure servent de moyens aux étudiants pour explorer le milieu naturel.

Le cours *Plein air expérientiel (305-EX1-HU)*²¹ fut créé en 1976, par trois enseignants, Paul Calvé, Gaston Lemire et Claude St-Denis au Cégep de l'Outaouais. Soucieux de rapprocher les étudiants du Cégep au milieu naturel de la région de l'Outaouais, les 3 enseignants ont voulu développer un cours unique qui permettrait d'établir un contact significatif entre l'étudiant et le milieu naturel. Ils désiraient également créer une plate-forme qui permettrait aux étudiants un développement de soi et le développement de meilleures interactions interpersonnelles. Depuis sa création, ce cours a permis aux étudiants du Cégep de l'Outaouais de vivre une expérience unique d'expédition prolongée en milieu naturel. Ce cours, donné sous la forme d'une expédition de 18 jours, est ponctué de moments d'enseignement, qui permettent à l'étudiant de prendre un temps pour observer son environnement et d'étudier les réalités biophysiques du milieu. L'expédition se déroule à l'intérieur de la vallée de l'Outaouais, afin de demeurer près du milieu de vie des étudiants. L'expédition compte plusieurs activités de plein air, qui servent notamment au déplacement du groupe. Les étudiants se déplacent alors dans l'environnement par leurs propres moyens chaque jour. Ainsi, des activités comme le canot, le vélo, la randonnée ou le kayak, deviennent des outils pour explorer le milieu naturel. Lors de ces déplacements, des points d'intérêt identifiés ou émergents permettent des arrêts afin d'expliquer les phénomènes naturels observés. Lors de ces activités pédagogiques, l'accent est placé sur l'acquisition de nouvelles connaissances, mais également sur l'importance de maintenir une perspective critique envers les problématiques évoquées. De plus, les activités permettent l'observation et l'expérience des concepts abordés. Des moments sont prévus afin de faciliter la réflexion et le retour des

²¹ Plan de cours à l'annexe 1

étudiants sur leur vécu. L'efficacité de ce cours fut démontrée de façon informelle au cours de ces nombreuses éditions. Les enseignants ont constamment amélioré le cours afin de lui donner sa forme actuelle. Ainsi, ils se sont inspirés grandement du modèle d'Outward Bound Schools, mais ils en ont modifié la structure pour adapter le cours aux réalités locales et culturelles²². Ce qui suit vous présentera plus en détail le contenu et le déroulement de cette formation sous forme de tableau. Vous trouverez pour chaque jour, un compte-rendu des activités de plein air et des enseignements qui eurent lieu.

Tableau 1 : Horaire du cours

	Activités et enseignements
Jour 1	<p>AM – Départ du cégep en vélo Dîner à Luskville : Présentation de l'histoire du parc de la Gatineau, de la géomorphologie locale et discussion sur le développement urbain PM – Vélo Arrêt en route pour identifier l'herbe à puce en bordure de route Coucher à Shawville dans un parc municipal</p>
Jour 2	<p>AM – Cours sur l'identification des nuages, activité de consolidation en sous-équipes. Départ en vélo Dîner à Ladysmith PM – Vélo Lors du départ, arrêt sur le bord de la route pour discuter de la géologie observée. En soirée, activité et présentation sur l'identification d'espèces d'oiseaux locales. Discussion sur la production d'énergie en lien avec un extrait du documentaire <i>Chercher le courant</i>. Coucher à Otterlake</p>

²² Présentation dans le plan de cours en annexe 1

Jour 3	<p>AM – Départ en vélo Arrêt sur le bord de la route pour regarder le paysage. Discussion sur les différentes ères glaciaires et les traces du passage des glaciers dans la région. Arrêt près d'une petite ferme pour discuter de la mécanisation du travail et de l'historique de l'agriculture locale. Dîner à Danford Lake PM – Vélo Arrêt en route à la rivière Kazabazua. Enseignement sur les phénomènes karstiques pouvant être observés. Fin de la portion vélo près du Mont Ste-Marie. En soirée, départ en randonnée pédestre pour dormir au sommet d'un mont avoisinant. Coucher au sommet du mont Latuque</p>
Jour 4	<p>AM – Enseignement sur la topographie, l'exploration du territoire et l'utilisation de carte. Activité d'éveil sensoriel à l'environnement. Cours de préparation à la randonnée pédestre. Descente du sommet pour empaquetage en sous-équipe. Départ en groupe pour une randonnée pédestre. Dîner en route dans un champ PM – Progression en groupe Arrêt en route pour observer les nuages et pour discuter de la sélection de bois pour allumer un feu. En fin de journée, le groupe est séparé en sous-équipe et chaque équipe s'installe un campement en milieu naturel près d'un lac Coucher en sous-équipe près de petits lacs</p>
Jour 5	<p>AM – Rencontre à un point de rendez-vous après le déjeuner. Activité de groupe pour discuter des principes du sans trace. Progression en groupe en randonnée pédestre. Arrêt à un point de vue et enseignement sur l'eutrophisation des lacs en lien avec les différents stades des lacs pouvant être observés. Arrêt à un second point de vue et déplacement dans les environs afin d'aider les étudiants à identifier les différentes espèces d'arbre locales. Dîner près du lac Heney PM – Installation d'un campement de groupe. En fin de journée, course à pied et baignade dans le lac. En soirée, présentation d'extraits du film <i>République : un abécédaire populaire</i>, suivi d'une discussion de groupe. Coucher au lac Heney</p>
Jour 6	<p>AM – Enseignement des principes du canot sur le lac. Dîner au campement de groupe, en sous-équipe PM – Enseignement sur la carte et boussole. Enseignement sur les premiers soins. Discussion de groupe et activité sur les principes de développement durable. En fin de journée, course à pied et baignade dans le lac. Coucher au lac Heney</p>
Jour 7	<p>AM- Démontage du campement de groupe Départ en sous-équipe pour l'expédition de canot. Dîner en route au choix des étudiants PM – Progression en canot et plusieurs portages à faire en équipe. Coucher au lac Vert en sous-équipe</p>

Jour 8	<p>Expédition en canot camping en sous-équipe.</p> <p>Coucher au lac Croche en sous-équipe</p>
Jour 9	<p>AM – Fin de la portion expédition de canot-camping Dîner à l'île à l'Ours en sous-équipe PM – Visite d'une grotte près de l'île. Retour sur la géologie locale et les phénomènes observés. Activité d'éveil sensoriel dans la grotte avec le groupe ; progression dans le noir. Enseignement sur des habiletés de survie (feu et abri) En soirée, présentation de l'activité de solo et de questions de réflexion</p> <p>Coucher à l'île à l'Ours</p>
Jour 10	<p>AM- Démontage du campement de groupe Départ pour le solo en sous-équipe en canot.</p> <p>Coucher au lac des Trente-et-un-miles</p>
Jour 11	<p>Poursuite du solo</p> <p>Coucher au lac des Trente-et-un-miles</p>
Jour 12	<p>AM – Retour des étudiants des différents sites de solo. Course de 9km jusqu'au prochain campement. Dîner près du lac Heney PM – Installation d'un campement de groupe. En fin de journée, formation sur les principes de sécurité et des équipements d'escalade.</p> <p>Coucher au nord du lac Heney</p>
Jour 13	<p>AM – Plongée en apnée Dîner dans une baie du lac Heney PM – Art Nature et discussion en lien avec les textes de chansons portant sur la protection de l'environnement.</p> <p>Coucher au nord du lac Heney</p>
Jour 14	<p>AM – Kayak de mer Dîner près dans une baie du lac Heney PM – Évaluation écrite En soirée, sortie nocturne sur le lac en canot pour discuter des étoiles, des constellations et de l'histoire de l'univers.</p> <p>Coucher au nord du lac Heney</p>
Jour 15	<p>AM – Introduction au canot solo Course de 4 km jusqu'au prochain site d'activité Dîner près d'une paroi d'escalade PM – Escalade En fin de journée, course de 4 km. En soirée, présentation de l'histoire des <i>Voyageurs</i></p> <p>Coucher au nord du lac Heney</p>
Jour 16	<p>AM – Démontage du campement de groupe. Départ en canot voyageur sur le lac Heney Portage pour rejoindre la rivière Gatineau Dîner sur la rivière Gatineau PM – Progression sur l'eau En fin de journée sur le bord de l'eau, discussion sur les changements climatiques.</p> <p>Coucher à Pagan Falls</p>

Jour 17	AM – Démontage du campement de groupe. Progression sur l'eau Dîner à Wakefield PM – Progression sur l'eau Coucher dans un parc municipal près de Gatineau
Jour 18	AM – Démontage du campement de groupe. Progression sur l'eau Arrivée à Gatineau. PM Course de 14 km jusqu'au Cégep de l'Outaouais. Arrivée des étudiants et retour du matériel

3.3 Outils de collecte

Puisque cette recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive, il apparaît nécessaire que la sélection des moyens de collecte reflète ce choix. Dans le cas présent, il s'agit d'étudier le degré de développement de la conscience écologique dans un cours d'éducation par l'aventure, *Plein air expérientiel (305-EX1-HU)*, qui intègre des notions d'ERE. Cette exploration du degré de développement de la conscience écologique est liée aux différentes activités et aux différentes dimensions du cours. Puisqu'il s'agit d'étudier le vécu des étudiants du cours, nous avons adapté notre méthode de collecte de données aux réalités du cours. Ainsi, pour diminuer certains biais dans notre collecte, nous avons intégré des outils de collecte aux évaluations du cours. De cette façon, tous les étudiants qui participaient au cours ont fait les travaux, n'ajoutant aucune contrainte ou distinction entre les étudiants. Au terme du cours, seuls des étudiants parmi ceux qui ont participé à l'étude furent retenus pour la collecte de données. Bref, nous rappelons ici que l'exploitation des données s'est faite seulement une fois le cours et les évaluations terminés, puis que toutes les notes avaient été déposées auprès de l'institution. De sorte, nos outils de collecte étaient intégrés au cours, mais leur exploitation n'a pas eu lieu lors du cours, mais bel et bien une fois toutes les notes entrées afin de diminuer les sources de biais possible.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons également eu recours à une triangulation des données en utilisant différents modes de collecte, soit les productions écrites des étudiants, des journaux réflexifs, des entrevues et le journal de bord du chercheur. De

sorte, nous avons confronté ces différentes sources afin de voir si les données étaient crédibles. Notre première source de collecte fut un travail écrit, qui nous a aidés à identifier les représentations initiales et les connaissances initiales des étudiants avant de participer au cours. Notre seconde source de collecte fut un journal réflexif tenu pendant le cours, afin de nous aider à explorer leurs perceptions et comprendre leur vécu. La troisième source de collecte fut une entrevue avec les étudiants une fois le cours terminé. Cette entrevue s'est avérée l'outil principal pour comprendre la signification que les étudiants donnaient à leur expérience du cours, puis pour permettre de voir les liens émergents entre le degré de développement de la conscience écologique des étudiants et les dimensions du cours. Enfin, le chercheur a tenu un journal de bord afin de consigner ses observations et ses impressions pendant le cours. Ces éléments ont pu être consultés lors de l'analyse afin de mieux resituer les affirmations des étudiants lors des entrevues. Ces outils sont regroupés sous forme de tableau qui permet de les associer aux différents objectifs fixés par la présente étude.

Tableau 2 : Distribution des outils de collecte en fonction des objectifs de recherche

Objectif de recherche	Outils de collecte utilisés
1. Explorer le développement de la conscience écologique des étudiants inscrits au cours PAE	Travail écrit
	Journal réflexif
	Entrevue semi-dirigée
	Journal de bord du chercheur
2. Identifier les dimensions du cours PAE qui contribuent au développement de la conscience écologique chez les étudiants	Entrevue semi-dirigée
	Journal de bord du chercheur
3. Explorer comment les dimensions du cours PAE peuvent contribuer au développement de la conscience écologique chez les étudiants	Journal réflexif
	Entrevue semi-dirigée
4. Explorer comment les dimensions du cours PAE peuvent influencer la modification de leurs habitudes de vie	Entrevue semi-dirigée

3.3.1 Le travail écrit

Dans la présente étude, un travail écrit,²³ questionnant leurs représentations initiales et leurs connaissances initiales, a été distribué à tous les étudiants du cours. Ce travail était donné en début de parcours, soit avant la portion expédition du cours. Distribuer le travail à ce moment-là permet de consigner les opinions, les représentations et les connaissances des étudiants avant de prendre part à l'expédition envisagée dans le cours. Comme nous désirons explorer le développement de la conscience écologique, il s'avère pertinent d'avoir un aperçu des connaissances des étudiants des thèmes d'ERE qui seront abordés dans le cours. Dès lors, ces questions nous ont permis d'avoir un aperçu des perceptions des étudiants avant de participer au cours *Plein air expérientiel*. Dans notre contexte de recherche exploratoire, les informations recueillies dans ce travail ont servi à structurer certains aspects de la séquence de l'entrevue envisagée en fin de cours et ont contribué à en bonifier les thèmes. Précisons que la production de ce travail écrit n'a brimé aucun des étudiants qui ont suivi le cours, car ce travail est intégré aux évaluations normales du cours. Il n'y avait donc aucune distinction entre les étudiants qui participaient à l'étude et ceux qui n'y participaient pas. Par ailleurs, la sélection des candidats a été faite seulement une fois le cours terminé. Donc, seulement les travaux des étudiants volontaires sélectionnés qui ont été considérés à des fins de recherche.

De façon plus précise, l'information recueillie par ce travail écrit était en lien avec les objectifs du cours, soit traiter d'une problématique contemporaine dans une perspective transdisciplinaire et résoudre un problème simple par l'application de la démarche scientifique de base. Les différentes questions portaient sur les thèmes suivants : perceptions du milieu naturel, connaissances générales sur les problématiques environnementales, connaissances générales en biophysique, habitudes de vie, voies d'action environnementales et expériences passées en milieu naturel. Le travail comportait des questions ouvertes et des questions fermées. Les questions ouvertes traitaient essentiellement des connaissances et des points

²³ Disponible en annexe 3

de vue des étudiants en début de parcours. Cet outil fut utilisé afin que l'enseignant possède un aperçu des connaissances initiales des étudiants, ce qui a pu également servir à la recherche.

3.3.2 Un journal réflexif

Tous les étudiants inscrits au cours ont reçu un journal réflexif, qui fut intégré à l'évaluation du cours. Le format de ce journal a permis de recueillir les observations, les impressions et les réflexions des étudiants tout au long du cours²⁴. O'connell et Dymont (2007) mentionnent qu'afin de bien employer un journal réflexif, les participants doivent avoir un soutien et une structure à laquelle s'accrocher et sur laquelle ils peuvent construire leur expérience. Par ailleurs, ces auteurs mentionnent que l'écriture dans un journal en contexte d'expédition permet aux participants de développer leur capacité à observer et de consolider leurs apprentissages. Afin de contribuer à faciliter la réflexion et l'utilisation du journal, nous l'avons balisé par des questions précises. De cette façon, les questions ont permis d'accompagner les étudiants dans leurs réflexions et les guider sur des éléments bien précis de leur expérience. Les données recueillies par cet outil ont permis d'observer l'évolution du rapport à la nature des étudiants du cours et de nous aider à comprendre l'expérience qu'ils ont vécue. Cet outil nous a permis de contribuer à répondre à l'objectif principal de recherche, qui désire explorer le développement de la conscience écologique des étudiants. Pour y parvenir, il fallait un outil qui permet de consigner les cinq caractéristiques de la conscience écologiques, soit la perception du lien d'interdépendance entre les êtres vivants et leur milieu (Sauvé, 1997 ; Jeronen et al., 2009 ; Broom, 2017), le développement du sens de responsabilités envers l'environnement (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Sauvé, 1997 ; Boutet et al., 2009), l'engagement dans un processus réflexif (Gravel et Pruneau, 2004 ; Khasikhanov, 2008 ; Jeronen et al., 2009), l'engagement d'une dimension affective (Kollmuss et Agyeman, 2002, Sibthorp et al., 2007 ; Broom, 2017) et l'engagement d'une dimension

²⁴ Une version abrégée est présentée en annexe 2

cognitive (Sauvé, 1997 ; Jeronen et al., 2009 ; Broom, 2017 ; Sibthorp et al., 2007). L'utilisation du journal a permis d'approfondir certains des éléments intéressants évoqués dans les journaux réflexifs lors des entrevues avec les étudiants. En ce sens, les données recueillies ont principalement contribué à structurer les entrevues en nous indiquant les thèmes et les réflexions à approfondir.

Les questions qui balisaient le journal traitaient des thèmes suivants : l'expérience de l'étudiant (son vécu), la définition de l'environnement, la place de l'homme dans l'environnement, les actions environnementales possibles, le pouvoir citoyen, l'état actuel de l'environnement régional et global, de même que des retours sur les thèmes abordés lors des activités pédagogiques (problématiques des cours d'eau, consommation énergétique, transport et aménagement du territoire).

Encore une fois, le journal réflexif fut intégré aux évaluations normales du cours de sorte à ne pas brimer aucun étudiant. Les journaux du bord utilisés pour les fins de notre étude sont ceux des étudiants volontaires qui ont manifesté leur intérêt à participer à l'étude une fois le cours terminé.

3.3.3 Des entrevues semi-dirigées

Une fois le cours terminé, nous avons sollicité les étudiants inscrits au cours *Plein air expérientiel* afin d'accueillir les étudiants intéressés à prendre part à la recherche en effectuant une entrevue individuelle. Nous avons choisi d'utiliser comme outil de collecte principal des entrevues, car cela nous permet d'explorer plus en profondeur le vécu des étudiants (Savoie-Zajc, 2003). Selon Van der Maren (2004, p. 312), « l'entrevue vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles ». En somme, l'entrevue est un outil de collecte efficace afin de recueillir les

représentations, les émotions et les opinions des étudiants inscrits au cours. Plus précisément, nous avons choisi le type d'entrevue semi-dirigée, car celui-ci permet une meilleure ouverture pour explorer le ressenti et les représentations des étudiants. Ce type d'entrevue se trouve quelque part entre la conversation et l'entrevue dirigée de style questions-réponses (Van der Maren, 2004). Savoie-Zajc (2003) souligne que l'entrevue semi-dirigée permet une compréhension plus riche du phénomène étudié. Cette idée d'ouverture et de flexibilité est intéressante, car elle offre le potentiel de développer un dialogue afin de nous permettre d'approfondir notre questionnement de l'expérience du cours tel que vécu par les étudiants. Le choix de tenir ces entrevues a donc demandé au chercheur une souplesse, car il s'est laissé guider par le flux de l'entrevue (Fortin, 2010, p.429). Ainsi, une grille avec des thèmes précis fut préparée, mais elle a principalement servi de guide puisque l'ordre des questions n'était pas fixé à l'avance (Fortin, 2010). La pertinence d'effectuer des entrevues semi-dirigées est tout à fait appropriée, car selon Fortin (2010, p.430) « [l']entrevue demeure un des meilleurs moyens de cueillette de données sur des sujets complexes et chargés d'émotion et elle permet d'obtenir un taux de réponses élevé ». De plus, « l'entrevue semi-structurée donne la possibilité au chercheur d'approfondir une réponse en questionnant davantage » (Dolbec et Clément, 2004, p.202). Le choix de cet outil permet alors de relancer la personne interviewée vers d'autres pistes de réponse, ce qui est fort utile lorsque nous questionnons les étudiants sur la façon dont ils avaient vécu le cours *plein air expérientiel*.

Ces entrevues ont eu lieu entre trois et quatre mois après la fin de la phase d'expédition du cours, ce qui permet de donner un temps de réflexion suffisant aux étudiants afin de revenir sur leur expérience du cours et de noter la contribution de leur expérience au développement de la conscience écologique. Ce délai permet aussi de documenter d'éventuels changements des habitudes de vie des étudiants ayant participé à l'étude. Nous avons placé ce temps de pause entre l'expérience du cours et les entrevues en nous basant sur les commentaires de plusieurs auteurs consultés dans notre revue de littérature et qui sont présentés au chapitre 2. Tel que soulevé dans ce chapitre, certains auteurs rapportent par

exemple que le désir d'agir pour l'environnement se dissipe souvent quelques semaines après les programmes d'aventure (Stern et al., 2008 ; D'Amato et Krasny, 2011 ; Hanna, 1995 Haluza-Delay, 2001), d'où ce délai que nous avons jugé suffisant pour recueillir des informations pertinentes à ce sujet. Ce décalage de quelques mois nous a permis aussi de préparer et réviser les thèmes des entrevues semi-dirigées en effectuant un premier survol des données recueillies par les journaux réflexifs.

À terme, nous avons eu six étudiants, qui ont participé à la recherche sur une base volontaire et qui répondaient aux critères de sélection. Les entrevues ont eu lieu entre trois et quatre mois après le cours et elles ont toutes été d'une durée approximative d'une heure. Cette durée a permis aux étudiants de répondre aux questions préalablement prévues, de même qu'aux autres questions qui ont émergé lors de l'entrevue en fonction des échanges.

Puisque le contenu de ces entrevues peut être complexe, nous avons créé une grille d'entrevue²⁵ avec des catégories préalables afin de bien nous orienter lors des échanges. Cette grille a été un guide, qui nous assurait d'aborder l'ensemble des thèmes que nous voulions étudier. Lors de l'élaboration de cette grille, nous avons regroupé nos questions en deux thèmes principaux, qui à leur tour se déclinaient en plusieurs catégories. Le premier thème portait sur l'expérience de l'étudiant, c'est-à-dire son vécu à l'intérieur du cours. Ainsi, les catégories retenues à l'intérieur de ce thème ont été les suivantes : empathie envers le milieu naturel, respect du milieu naturel, perception du milieu naturel et construit, connaissance des stratégies d'action, participation aux discussions de groupe, réflexions marquantes, événements significatifs, relations avec les autres membres du groupe, relations avec les enseignants et compréhensions des problématiques environnementales. Le deuxième thème portait sur les apports du cours et le sens que les étudiants avaient donné à leur expérience. Ce thème regroupait les catégories suivantes : modification d'habitudes de vie, habiletés citoyennes, perception des besoins, désir de retourner en milieu naturel et action

²⁵ Disponible en annexe 4

environnementale. L'ensemble de ces catégories ont été créées en lien avec les composantes de la citoyenneté environnementale du modèle de Boutet (2003, 2007), qui sert d'outil d'évaluation en éducation relative à l'environnement et que nous avons présenté dans notre cadre conceptuel.

3.3.4 Un journal de bord

Le dernier outil retenu a été un journal de bord pour le chercheur afin de suivre l'évolution de la phase d'expédition du cours²⁶. Le journal de bord est un instrument qui soutient l'observation et aide à guider la réflexion au cours de la recherche (Dolbec et Clément, 2004). Cet outil permet de voir le cheminement à partir du début de parcours jusqu'à sa fin. Le choix de cet outil s'est avéré pertinent puisque nous avons eu recours à l'observation participante pour recueillir des données sur la structure du cours et la consignation de certaines de ses dimensions, telles les activités, les conditions météorologiques, l'ambiance dans le groupe ou les discussions de groupe. La tenue d'un journal de bord est devenue essentielle afin de diminuer les pertes de données. Par l'observation participante, le chercheur s'immerge complètement dans l'étude, au même titre que les participants en vue d'observer directement comment ceux-ci réagissent aux événements. Le rôle du chercheur participant est d'étudier le groupe social de l'intérieur par une participation directe et personnelle (Fortin, 2010, p.431). Dans sa structure, le journal peut permettre une double entrée de données : « [p]ar exemple, sur la page de droite de son cahier, le chercheur note ses descriptions de l'expérience en y incluant ses perceptions. Sur la page de gauche, il note ses réflexions sur l'expérience » (Dolbec et Clément, 2004, p.202). Ce modèle a été appliqué dans la présente recherche afin de permettre de consigner tous les moments marquants et importants de la recherche. Le chercheur a tenu un journal dans lequel il effectuait le suivi des activités et des moments marquants du cours sur la page de gauche de son journal, puis notait l'énergie du groupe, ses impressions et ses réflexions sur la page de droite. Ce journal a principalement

²⁶ Un format résumé est présenté en annexe 5

servi à soutenir le chercheur dans l'orientation des entrevues et n'a pas constitué un outil principal de collecte, car le but de la recherche était de voir comment les étudiants avaient vécu leur expérience du cours PAE. Toutefois, ce journal s'avère pertinent afin de retracer l'évolution de l'ensemble des activités du cours et de voir si celle-ci s'harmonise avec la séquence d'aventure de Bilodeau (2005). Un résumé du journal vous a été présenté au point 3.2 du chapitre présent.

3.4 Analyse des données

Dans un effort d'analyse, le chercheur doit explorer le matériel recueilli afin de trouver des liens à travers les différents faits cumulés. Le chercheur tente par cet effort d'analyse de donner un sens aux différentes données recueillies pendant la recherche. Comme le souligne Savoie-Zajc (2004, p. 139), « le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et faits des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification des données ». Dans la présente recherche, l'analyse des données a débuté par l'étude de chacune des sources de données. Les données ont été regroupées afin de permettre de clarifier le sens des propos des étudiants recueillis lors des entrevues individuelles. En ce sens, analyser ces données « signifie donc que les chercheurs s'inscrivent dans une dynamique de clarification de sens, soutenus en cela par les participants à la recherche » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p.2). Cette analyse des données de la recherche s'inscrit dans une perspective interprétative où notre recherche tentait de saisir le sens qu'ont donné les étudiants à leur expérience dans le cadre du cours PAE. Saisir le sens du matériel de recherche présente un défi, car il s'agit d'un matériel qui est à la fois riche et complexe, et qui est ancré dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs (Savoie-Zajc, 2004). Pour y parvenir, les démarches d'analyse et de synthèse permettent de regrouper les données, afin de permettre l'émergence de catégories, qui sauront organiser ces représentations, ces actions et ces interprétations des acteurs. Ce regroupement en catégories facilite également la recherche de liens entre les

données et favorise la conduite de la recherche. Ce processus d'analyse se veut inductif, c'est-à-dire que nous partons des représentations, des actions et des interprétations singulières des étudiants, afin d'en dégager une généralisation permettant de mieux comprendre le phénomène étudié.

Dans notre étude, nous avons exploré le sens de l'expérience tel que vécu par chaque étudiant afin d'en étudier leur interprétation, afin de voir les liens qui pouvaient être établis avec le développement de la conscience écologique. Thomas (2006) nous explique cette approche analytique : « l'analyse inductive poursuit trois objectifs : condenser des données brutes dans un format résumé, établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et développer un cadre de référence, un schéma ou un modèle à partir des catégories émergentes, puisqu'elles proviennent directement du matériau » (cité dans Blais et Martineau, 2006, p.4). L'ensemble des catégories émergentes vous seront présentées dans le prochain chapitre. Pour parvenir à organiser nos données et cerner le sens de celles-ci, Anadón et Savoie-Zajc (2009, p.2) nous proposent d'aborder les questions suivantes dans la description de nos données :

Que disent-elles ?

Comment les organiser le plus clairement possible pour faire ressortir les éléments de sens que les personnes ont évoqués dans leur discours ?

Quelles techniques de réduction utiliser pour structurer, mettre en forme les propos, partant de la grande diversité des propos et des manières de communiquer de chacun à une intelligibilité organisée ?

Suite à ce premier classement, nous pouvons analyser les données. Pour y parvenir, le chercheur doit travailler sur ces données, qui représentent son matériel de recherche. Il doit interroger les données, les comparer, faire ressortir les convergences, les divergences, les fils conducteurs (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p.2). Cela permet de dégager les dimensions centrales de notre recherche et d'identifier celles qui sont périphériques. En ce sens, nous nous sommes basés sur les différentes bases théoriques exposées dans le tableau suivant

pour répondre aux objectifs de notre étude. Ces bases théoriques ont servi d'assises pour concevoir une première organisation des données. Suite à notre effort d'analyse, nous avons regroupé nos données en quatre catégories, soit le vécu antérieur du milieu naturel, l'agir pour l'environnement, la conscience écologique et l'expérience du cours. L'ensemble de ces catégories d'analyse vous seront davantage explicitées dans le chapitre 4.

Tableau 3 : Bases théoriques pour l'analyse des données

Objectif de recherche	Bases théoriques pour l'analyse des données
1. Explorer le développement de la conscience écologique des étudiants inscrits au cours <i>Plein air expérientiel</i> (PAE)	Caractéristiques de la conscience écologique inspirées de Broom (2017) <ul style="list-style-type: none"> • Une perception des liens d'interdépendance entre les êtres vivants et leur milieu ; • Le développement du sens de responsabilité envers l'environnement ; • L'engagement d'un processus réflexif ; • L'engagement d'une dimension affective ; • L'engagement d'une dimension cognitive.
	Composantes de la citoyenneté environnementale de Boutet (2003) <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilité envers le milieu naturel ; • Conscience de son pouvoir d'action ; • Exercice d'une pensée critique ; • Acquisition d'habiletés de participation démocratique ; • Mobilisation des connaissances pour cerner les enjeux environnementaux.
2. Identifier les dimensions du cours PAE qui contribuent au développement de la conscience écologique chez les étudiants 3. Explorer comment les dimensions du cours PAE peuvent contribuer au développement de la conscience écologique chez les étudiants	Caractéristiques de l'éducation par l'aventure de Ewert et Sibthorp (2014) <ul style="list-style-type: none"> • Activités d'aventure comportant des risques adaptés à la compétence des participants ; • Contexte de groupe en interdépendance ; • Participants sont volontaires et impliqués ; • En milieu naturel et exige un effort d'adaptation ; • Offre des conséquences directes aux actes posés.

<p>4. Explorer comment les dimensions du cours PAE peuvent influencer la modification de leurs habitudes de vie</p>	<p>Composantes de l'éducation par l'aventure de Ewert et Sibthorp (2014)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Environnement ; • Activités ; • Enseignants / intervenants ; • Signification personnelle ; • Participant ; • Actualisation du programme.
--	---

3.5 Critères de scientificité

Dans un effort d'assurer la scientificité de la présente recherche, nous avons assuré le respect de critères de rigueurs proposés par le consensus de la communauté scientifique pour la recherche qualitative / interprétative. Ces critères méthodologiques énoncés par Savoie-Zajc (2004), sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Selon Savoie-Zajc (2004, p.142), la crédibilité consiste en une vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène expliqué. Ce critère traite de la validité interne. Pour y parvenir, le chercheur fut présent tout au long du cours étudié, ce qui permet une meilleure compréhension des dynamiques et des contextes particuliers vécus dans le cadre du cours. Nous avons également eu recours à une triangulation des données en utilisant différents modes de collecte, soit les productions écrites des étudiants, des journaux réflexifs et des entrevues. De sorte, nous avons confronté ces différentes sources afin de voir si les données étaient crédibles.

En second lieu, la transférabilité permet à d'autres chercheurs d'utiliser les résultats de la recherche actuelle, car le contexte de cette étude est bien prescrit. Ce critère renvoie à la validation externe. À cet effet, le lecteur peut s'interroger sur la pertinence, la plausibilité et la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit dans la présente recherche et celui du milieu de vie du lecteur (Savoie-Zajc, 2004, p.143). Ce critère permet de voir si les objectifs de la recherche peuvent être atteints dans le contexte, si le contexte est clairement défini et

que le rapport de recherche caractérise le site de la recherche. Ce deuxième critère explique la présentation du contexte d'étude dans le chapitre 3 de cette recherche.

Ensuite, le troisième critère est la fiabilité. Cette fiabilité réside dans la cohérence entre les résultats de la recherche, les questions initiales et leur évolution au cours de la recherche (Savoie-Zajc, 2004, p.143). Ce critère renvoie à la fidélité, au sens où le chercheur mentionne l'évolution de la recherche, les diverses décisions prises au cours de celle-ci et finalement, si les hypothèses, les conclusions et les recommandations découlent logiquement de cette évolution de la recherche. Les chapitres d'analyse de données et de conclusion présenteront l'évolution de notre étude.

Le dernier critère est la confirmation. Il est important de souligner que Savoie-Zajc (2004) ne parle pas de confirmation au sens de validation des théories, mais bien au choix des outils de collecte. Ce critère renvoie davantage au processus pendant et après la recherche. Il interroge la pertinence des instruments de collecte et l'approche dans l'analyse des données, à savoir si le choix des outils est justifié par la littérature et qu'il existe une cohérence entre les deux (Savoie-Zajc, 2004, p.144). Ce critère renvoie au concept d'objectivation, soit comment démontrer que le chercheur a veillé au critère d'objectivité dans le traitement de données recueillies. En ce sens, notre choix d'outils de collecte est en cohérence avec les pratiques des différentes études consultées et nous présenterons les sources d'erreur ou de biais possibles dans le chapitre de conclusion.

En terminant, nous soulignons que nous avons été attentifs de préserver une éthique de recherche dans le cadre de la présente étude. Nous avons respecté les normes dictant la recherche qui comporte des participants humains. Nous vous joignons en annexe notre approbation éthique²⁷.

²⁷ Disponible à l'annexe 6

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE

Dans ce chapitre, notre regard se concentrera sur la présentation et l'analyse des données de notre collecte afin d'en dégager le sens. Rappelons que notre recherche désire explorer les liens entre l'expérience vécue dans le cours *Plein air expérientiel* et le développement de la conscience écologique des étudiants ayant participé au cours. En ce sens, notre analyse s'est penchée sur l'étude du développement de la conscience écologique des étudiants et a contribué à identifier les dimensions du cours *Plein air expérientiel* qui contribuent au développement de la conscience écologique chez ces étudiants, puis d'étudier comment ces dimensions peuvent contribuer au développement de la conscience écologique des étudiants et de voir si elles peuvent influencer la modification de leurs habitudes de vie. Nous avons organisé nos données en quatre grandes catégories, qui furent divisées en plusieurs sous-catégories. Ces quatre catégories sont les suivantes : le vécu antérieur du milieu naturel, l'agir pour l'environnement, la conscience écologique et l'expérience du cours. L'ensemble des catégories ont été proposées en référence au cadre conceptuel, tel que le vécu antérieur du milieu naturel, l'agir pour l'environnement ou le développement de la conscience écologique. Néanmoins, nous avons également des sous-catégories émergentes, telles que les connaissances expérimentées et la posture des enseignants. Nous débuterons ce chapitre en vous présentant sommairement chacune de ces catégories, puis nous procéderons à la présentation des résultats de notre recherche.

La première catégorie regroupe les informations sur *le vécu antérieur du milieu naturel des étudiants*. Dans cette catégorie, nous avons regroupé les différentes expériences vécues du milieu naturel des étudiants avant qu'ils ne participent au cours. Cette catégorie issue de notre revue de littérature (Broom, 2017 ; Jeronen et al., 2009 ; Sibthorp et al., 2007 ; Chawla,

2008) permet de voir que les étudiants n'en étaient pas à leur première exposition au milieu naturel, qu'ils avaient tous un vécu du milieu naturel à des degrés différents. Les sous-catégories permettent de bien distinguer ce vécu antérieur des étudiants partagé lors des entrevues. Ces sous-catégories sont divisées ainsi : *le vécu avec la famille, le vécu avec le milieu scolaire, le vécu lié au lieu de résidence et le vécu lié aux activités de loisir*. Ces sous-catégories représentent les différentes dimensions de la vie des étudiants qui ont pu contribuer au développement de la conscience écologique avant de participer au cours.

La seconde catégorie regroupe les dimensions de *l'agir pour l'environnement* (Gravel et Pruneau, 2004 ; Chawla et Cushing, 2007 ; D'Amato et Krasny, 2011). Ces dimensions furent regroupées en sous-catégories, soient *la représentation de l'environnement, la motivation à agir et les changements d'habitudes de vie*. La catégorie *représentation de l'environnement* (Haluza-Delay, 2001 ; Beringer, 2004) regroupe les éléments du discours des étudiants qui expliquent la façon dont ils se représentent l'environnement. La catégorie *motivation d'agir pour l'environnement* (Chawla, 2008 ; Chawla et Cushing, 2007 ; Broom, 2017) regroupe les éléments qui représentent l'effort de s'informer afin de connaître davantage l'environnement pour agir et pour contribuer de façon positive à sa préservation ou qui témoignent d'une motivation à prendre des actions concrètes pour diminuer ses impacts négatifs sur l'environnement. Ce dernier aspect traite de la motivation à agir et non l'action concrète. L'action concrète est abordée dans la dernière sous-catégorie, soit *les changements d'habitudes de vie* (Jorenen et al. 2009 ; Kollmuss et Agyeman, 2002). Cette catégorie regroupe les actions qui témoignent d'un changement dans les habitudes de vie des étudiants après leur expérience du cours.

La troisième catégorie aborde *le développement de la conscience écologique* chez ces étudiants pendant le cours *Plein air expérientiel*. Dans cette catégorie, nous avons regroupé les éléments qui présentent le développement de la conscience écologique et qui témoignent de cette sensibilisation à l'environnement (Broom, 2017 ; Jeronen et al., 2009 ;

Marleau, 2009 ; Kollmuss et Agyeman, 2002). Nous avons deux sous-catégories, soit *la prise de conscience*, qui présente la façon dont ils conçoivent leur prise de conscience, et *la sensibilité environnementale* (Boutet et al., 2009 ; Jeronen et al., 2009 ; Gravel et Pruneau, 2004), qui présente les éléments qui ont contribué au développement d'un lien avec l'environnement. Nous rappelons que la sensibilité environnementale, présentée précédemment dans le cadre conceptuel, est définie comme un sentiment d'empathie envers le milieu naturel (Gravel et Pruneau, 2004 ; Boutet, 2004 ; Chawla, 1998). Dès lors, cette catégorie regroupe les éléments qui présentent le développement de cette relation empathique avec le milieu naturel lors du cours *Plein air expérientiel*.

La quatrième catégorie nommée *l'expérience du cours*, porte sur l'expérience du cours *Plein air expérientiel*, telle que vécue et décrite par les étudiants. La première sous-catégorie traite de *la perception du cours*. Elle regroupe la description que les étudiants font de leur expérience du cours. Ensuite, nous trouvons une autre sous-catégorie nommée *les connaissances acquises* dans le cadre du cours, qui regroupe *les connaissances du milieu naturel* (Alagona et Simon, 2010 ; D'Amato et Krasny, 2011), *les connaissances des problématiques environnementales* (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Sauvé, 1997 et 2009 ; Sibthorp et al., 2007) et *les connaissances expérimentées*. Cette dernière sous-catégorie a émergé lors des entrevues. Elle témoigne de l'importance du cours à mettre l'accent sur l'expérience des concepts abordés, que son approche est plus expérientielle que conceptuelle. Finalement, une dernière sous-catégorie nommée *les interactions lors du cours plein air expérientiel* regroupe les représentations des étudiants de leurs interactions avec leurs pairs (Ewert et Sibthorp, 2014) et avec leurs enseignants.

Afin de bien situer les catégories ayant servi à codifier nos données et à faciliter la compréhension de ces différentes catégories, voici un tableau récapitulatif :

Tableau 4 : Catégories d'analyse

Catégorie	Sous-catégorie	
1. Le vécu antérieur en milieu naturel	1.1. Le vécu lié à la famille	
	1.2. Le vécu lié au milieu scolaire	
	1.3. Le vécu lié au lieu de résidence	
	1.4. Le vécu lié aux loisirs	
2. L'agir pour l'environnement	2.1. La représentation de l'environnement	
	2.2. La motivation à agir pour l'environnement	
	2.3. Les actions pour l'environnement et les changements d'habitudes de vie	
3. La conscience écologique	3.1. Prise de conscience	
	3.2. La sensibilité environnementale	
4. L'expérience du cours Plein air expérientiel	4.1. La perception du cours	
	4.2. Les acquis du cours	4.2.1. Les connaissances du milieu naturel
		4.2.2. Les connaissances des problématiques environnementales
		4.2.3. Les connaissances expérimentées
	4.3. Les interactions	4.3.1. Interactions avec les pairs
		4.3.2. La posture des enseignants

4.1. Le vécu antérieur des étudiants en milieu naturel

Les entrevues ont permis de constater que les étudiants, pour la plupart, avaient déjà un vécu en milieu naturel avant de participer au cours *Plein air expérientiel*. Bien que ce contact varie grandement d'un étudiant à l'autre, nous notons qu'ils ont tous déjà été exposés au milieu naturel dans leur vie, que ce soit dans le cadre de leur milieu de vie, de leurs loisirs, des programmes scolaires ou avec leur famille. Ce vécu antérieur nous permet de dresser des profils différents entre les étudiants participants à l'étude, ce qui nous permet un comparatif dans le degré de développement de la conscience écologique entre ces étudiants. Nous abordons ici le lien avec le milieu naturel, car les entrevues nous ont permis de voir que les étudiants distinguaient le milieu naturel et l'environnement au sens plus large. De sorte, la

prochaine section portera sur leurs expériences antérieures liées au milieu naturel. Nous débuterons avec le vécu lié à la famille.

4.1.1. Le vécu lié à la famille

L'exposition des étudiants au milieu naturel par leur famille revient dans les discours des étudiants interviewés. Toutefois, le degré et la nature de cette exposition varient d'un étudiant à l'autre et prennent différentes formes. Cette exposition a commencé pour certains dans un chalet familial en campagne, d'autres lors d'expériences de camping en terrain aménagé et certain lors d'excursions en milieu sauvage. Nous constatons à la lecture des discours des étudiants produits dans le cadre des entrevues que le milieu familial représente l'élément qui influence en premier la nature et le degré de l'exposition au milieu naturel. Ainsi dans le cas de l'étudiant E5, sa famille a su lui insuffler un intérêt pour le plein air en l'initiant à différentes activités. Les sorties en milieu naturel représentent pour la famille de cet étudiant des activités à moindre coût, ce qui les rend plus accessibles. Ces diverses expériences au contact de la nature ont marqué E5 dans la mesure où elles ont été l'élément déclencheur de son intérêt pour les activités en plein air et, donc, de son rapport au milieu naturel. Il mentionne, par exemple, que ce sont toutes ces expériences qui ont su le conduire à préférer être en milieu naturel qu'en milieu urbain.

Dans le fond j'avais fait, euh... ma famille fait beaucoup de plein air, on est souvent allé en camping, en canot-camping, puis toute ça, puis, euh... On faisait souvent des randonnées en forêt, on allait à la Forêt Noire, à la montagne du Diable, sentier renard blanc. Dans le fond ce que je retenais du plein air, c'est que ma famille faisait ça, parce qu'on n'avait pas beaucoup d'argent [...] Dans le fond mes parents m'ont montré ça, profites-en. C'est gratuit, fait qu'on allait glisser, faire du vélo, on allait faire... Moi, c'était vraiment plus ça, le milieu naturel. Mon milieu naturel c'était de sortir dehors, d'être dans ... euh... d'être dehors, de faire de l'activité physique à un endroit où pas beaucoup de gens veulent aller. il y'a ben du monde qui ont peur de ça ou qui, I guess [Je pense] qui n'aiment pas ça pantoute. Moi, j'ai été trop élevé là-dedans. Pour moi c'est naturel, je préfère aller là qu'aller en ville. (E5, entrevue)²⁸

²⁸ Veuillez noter que certains tics de langage (Tsé, ouin) furent retirés des extraits d'entrevue afin de rendre la lecture de ces extraits plus fluide.

Il en est de même pour E6 qui soulève que ce sont justement les nombreuses expériences en plein air avec son père, qui lui ont transmis un intérêt pour le milieu naturel. Ce sont celles-ci qui l'ont habitué à partir en expédition en milieu naturel et que cela a contribué à développer un intérêt qui l'a incité à s'inscrire au cours.

Depuis que j'ai 8 ans, il m'amène à faire des randonnées d'une semaine en forêt. C'est sûr que c'est lié à ça. J'ai déjà fait cette affaire-là du backpacking où tu es loin de la civilisation, tu as juste ta tente. C'est lui qui m'a initié à cela. C'est pour cela que le 18 jours [le cours] m'appelait, parce que j'étais habitué à ce genre d'activité là. (E6, entrevue)

Ce contact plus fréquent avec le milieu naturel dans le cadre du milieu familial, que nous avons observé chez E6 et E5, n'est pas le cas des autres étudiants. Pour sa part, E4 précise avoir eu des expériences en milieu naturel avec sa famille, mais que celles-ci étaient de courte durée. Il souligne que « ce n'était jamais long » (E4, entrevue). Il ajoute que ce qui distingue l'expérience vécue dans le cadre du cours de celle vécue avec sa famille est la durée et l'intensité de son expérience. Il ajoute que contrairement à ses expériences en famille, l'expérience a su le sensibiliser davantage à minimiser son impact sur le milieu. La taille du groupe plus importante que ces expériences familiales, fut une source de motivation à être plus sensibilisé à minimiser son impact sur le milieu naturel. Bien qu'il souligne que son père ait débuté une sensibilisation à minimiser son impact sur le milieu naturel, c'est davantage le cours qui lui a fait prendre conscience de l'importance de minimiser ses impacts.

On dirait le fait que là on était en groupe, en gros groupe, j'avais plus l'impression que c'était encore plus important de ne pas perturber, parce que c'est plus facile laisser des traces justement quand on est plusieurs. D'habitude nous on partait et on était peut-être cinq. Veut, veut pas, notre père nous a tout le temps sensibilisés à sans trace²⁹, puis tout ça, c'est sûr. Mais, je l'avais, mais pas aussi comme... je n'étais pas aussi sensibilisé peut-être, à l'effet de groupe que l'on peut avoir sur la nature et sur l'environnement. (E4, entrevue)

De son côté, E2 différencie, lui aussi, ses expériences vécues avec sa famille de son expérience du cours. Pour lui, il semble qu'il n'avait pas eu d'expérience en

²⁹ « Sans trace » est un mouvement qui a élaboré des principes qui vise à diminuer l'impact des utilisateurs sur le milieu naturel dans les activités de plein air. Le mouvement originaire des États-Unis porte le nom en anglais de « Leave no trace ».

milieu sauvage, plutôt dans un milieu naturel aménagé, soit un chalet. Ainsi, il souligne que pour lui, cette expérience du milieu naturel était différente de ce qu'il avait vécu auparavant.

Je n'en avais pas fait tant que ça. C'est pas mal mes seules expériences. J'avais un chalet, fait que j'ai vécu plein de choses, mais du gros plein air, ça je n'en ai pas fait ben, ben. C'était comme, pas un choc, mais quelque chose de nouveau. (E2, entrevue)

Pour certains étudiants, le milieu familial a su également transmettre un intérêt pour la protection du milieu naturel. E6 mentionne, par exemple, que son père est très impliqué localement pour la préservation de portion de territoire, et que celui-ci lui a communiqué une partie de ses connaissances pour développer son intérêt à la préservation de la nature. On retrouve ce même cas de figure chez E4 dont le père lui a inculqué une certaine conscience écologique, à travers certaines actions et certains gestes en lien avec la protection du milieu naturel.

Bien, avant ça j'étais assez ouvert par rapport à ça [la protection de l'environnement]. Bien, mon père est impliqué depuis longtemps. Depuis que je suis jeune, ça fait longtemps là [...] Mon père c'est un observateur d'oiseaux, puis des arbres et des plantes. J'avais une base... j'habite quand même à Cantley dans le bois. Je passais mon temps à courir dans le bois et à connaître les arbres. Il me disait tout le temps des affaires, des trucs environnementaux. (E6, entrevue)

C'est sûr que mon père... des fois on arrivait à un site de camping, mettons Poisson Blanc là, c'est comme un très bel exemple de site, c'est vraiment ravagé. Des fois tu arrives, il y a des bouteilles de bière à terre, puis tu es voyons donc. Nous on les pognait, puis on repartait avec ça même si ce n'était pas nos déchets, des petites choses comme ça. (E4, entrevue)

Somme toute, nous pouvons voir que les étudiants n'étaient pas à leur première exposition au milieu naturel. Cette première caractéristique est commune chez la population à l'étude. Dès lors, l'intérêt de ses étudiants à s'inscrire au cours est sans doute guidé par leur exposition dans le passé au milieu naturel. Bien que cette exposition diffère d'un individu à l'autre, il semble évident que pour l'ensemble des étudiants de notre échantillon, le milieu familial a su éveiller la sensibilité au milieu naturel de différentes façons. Ce premier volet du vécu antérieur, a su regrouper les expériences liées au milieu familial. Maintenant,

poursuivons avec les autres sources d'expériences, qui caractérisent le vécu antérieur des étudiants avec le milieu naturel. Nous poursuivrons avec les expériences issues du milieu scolaire, puisqu'il existe dans cette région des programmes scolaires initiant les étudiants à la pratique de certaines activités de plein air.

4.1.2. Le vécu lié au milieu scolaire

Deux des étudiants ont suivi un programme au secondaire axé sur le plein air. Ce programme qui s'offrait de la première secondaire à la troisième année du secondaire proposait aux étudiants d'être initiés dans certaines activités de plein air. Ce programme, nommé « concentration plein air », qui a développé chez eux un intérêt pour les activités de plein air, ne traitait pas directement des problématiques environnementales.

Je te dirais que oui ça a changé, au début du secondaire, la vision que j'avais [des activités de plein air], puis j'ai vu tout de suite que j'aimais plus ça, que faire, si on peut dire, d'autres sports comme le basket à admettons. J'aime le foot, mais, je veux dire, j'aime mieux faire des sports comme ça [de plein air] (E1, entrevue)

J'étais en concentration santé plein air au secondaire, à DuVersant. Donc là, j'ai pratiqué beaucoup de plein air là. (E3, entrevue)

Cette exposition et expérience du milieu naturel, dans le cadre des programmes suivis, furent également nommées comme étant des facteurs de motivation à l'inscription au cours collégial qui fait l'objet de la présente recherche. Les entretiens avec ces étudiants ont permis de mettre en relief que ce programme scolaire de 3 ans a su développer une relation positive au milieu naturel. Ils soulignent que les activités de plein air réalisées dans le cadre de leur programme scolaire leur permettaient d'être en contact avec le milieu naturel. Ces activités se passant à l'extérieur, elles leur ont permis d'être plus en contact avec la nature. Dans le cas de E4, qui n'a pas eu ce type de programme à l'école a plutôt eu accès à des activités ponctuelles en plein air. Ces sorties en plein air avec l'école furent une occasion pour E4 d'être exposé à son milieu naturel. Ces sorties furent une belle façon d'explorer le milieu

environnant. Cet étudiant fait une distinction entre le plein air en milieu naturel et le plein air urbain. C'est ainsi qu'en prenant exemple sur un cours de plein air suivi au cégep, il dit :

C'est comme le parc de la Gatineau là, puis le lac Beauchamp... c'est comme c'était le fun là, ... mais c'est urbain. (...) parce que j'ai fait pas mal de plein air urbain pendant la session. On se ramasse quand même dans le bois... mais encore là, c'est 8 semaines, 4 heures par semaine, ce n'est pas, ben, ben [beaucoup]. (E4, entrevue)

Nous pouvons déduire que pour E4, les parcs aménagés en milieu urbain sont différents du milieu naturel. Il semble idéaliser davantage le milieu naturel au parc urbain visité. Il qualifie ces sorties en milieu urbain d'agréables, mais considère qu'elles ne peuvent se rapprocher des sorties en milieu naturel. Il explique que cela est causé par la proximité et l'intégration de structures urbaines, qu'il ne permet pas de développer le même type de relation. Il précise que faire des sorties en parc urbain dans le cadre d'un cours est une bonne chose pour le développement de la relation avec le milieu naturel, mais que ce contact demeure trop court pour qu'il puisse être significatif. Pour E4, il semblerait qu'il faut un contact prolongé dans le milieu naturel afin de créer un lien avec celui-ci. Le temps d'exposition au milieu naturel devient un facteur intéressant à souligner et sera abordé ultérieurement. Notons que cette exposition au milieu naturel peut également exister dans le contexte de vie des étudiants. Enchaînons avec la proximité du milieu naturel dans les lieux de résidence de certains étudiants.

4.1.3. Le vécu lié au lieu de résidence

Lors de notre analyse des données, nous avons remarqué que certains étudiants ont souligné l'influence que représente le fait de résider à proximité du milieu naturel sur leur conscience écologique.

Ainsi, E4 mentionne que le fait de vivre près d'un cours d'eau et de voir directement des changements suite aux activités humaines le force à se questionner sur l'impact des

actions humaines sur le milieu. Il mentionne qu'il était sensibilisé aux problématiques environnementales liées aux cours d'eau, puisqu'il demeure sur la rive d'une rivière.

Peut-être le fait que je vive sur le bord d'un cours d'eau, je pense que sûrement j'ai ... je fais des liens. Parce que, moi aussi je fais ça chez nous. On le voit, il y a un barrage sur la rivière, puis à chaque fois l'eau ça monte, ça descend, ça non plus ce n'est pas naturel. Tsé c'est toute, je ne sais pas, on commence à contrôler la rivière. Laissez-donc la nature faire sa job toute seule. Je pense que c'est mon quotidien. Je me lève le matin et je vois la rivière, fait que, mais je pense à tout le monde qui pollue. (E4, entrevue)

E4 ajoute par la suite que sa pratique d'activités nautiques, telles le kayak et le canot contribue également à sa volonté de protéger son environnement. Plus précisément, E4 désire protéger la rivière sur laquelle il pratique ces sports, car celle-ci fait partie de son lieu de vie quotidien. Selon sa perception, ces activités sont plus respectueuses du milieu naturel et cela contribue à son attachement à cette rivière.

Mais je n'étais déjà pas une personne qui pollue. Chez nous c'est canot/kayak, on n'a pas de bateau moteur là... Mais à cette heure quand je vois les bateaux moteurs passer sur ma rivière, c'est : heille ! Qu'est-ce que tu fais ! C'est non ! (E4, entrevue)

Dans le cas de E3, la proximité du milieu naturel semble être aussi un facteur qui influence sa relation avec l'environnement. Il déclare que cette proximité lui permet de profiter de la nature et d'en tirer des bienfaits. Par exemple, il dit utiliser la nature avoisinante pour diminuer son stress. Cette proximité lui permet de trouver dans la nature un outil pour se calmer et sa relation avec le milieu naturel est vécue comme étant une relation thérapeutique :

Chez moi aussi la nature n'est pas tellement loin. J'habite à Cantley là. Donc souvent je vais prendre des marches dans le bois. [...] tu vas prendre une marche dans le parc de la Gatineau, puis tu te sens super bien et tu reviens chez vous et t'es correct là. Ça, ça donne quelque chose de plus pour que... pour te déstresser... ça donne un outil de plus pour faire face à la vie. (E3, entrevue)

C'est le cas aussi de E6, qui mentionne que son milieu de vie à proximité du milieu naturel était un facteur qui influençait sa relation au milieu naturel. Il affirme que la proximité permet un rapprochement avec l'environnement, qui ne peut être compris que par les gens qui vivent au contact du milieu naturel.

J'habite quand même à Cantley dans le bois. Je passais mon temps à courir dans le bois et à connaître les arbres. (E6, entrevue)

Certainement, le fait que j'habite en forêt, le fait que j'habite à Cantley et qu'on ne voit pas de voisins. Qu'autour de nous, c'est tout de la forêt. J'ai toujours été dans le bois... prendre des photos des oiseaux. Vivre en forêt c'est quelque chose qui te rapproche de l'environnement. Puis qui te donne une raison de... le monde qui vive en ville ne peuvent pas comprendre ça. (E6, entrevue)

Les deux extraits ci-dessus permettent de bien dégager l'idée de E6. Il avance que c'est cette expérience quotidienne bien précise qui influence sa relation à l'environnement et que cela ne peut être compris que par les gens qui expérimentent la même chose. Selon lui, l'expérience continue du milieu naturel semble être un facteur influent dans le développement d'un attachement à la nature.

4.1.4. Les expériences liées aux loisirs

Finalement, d'autres expériences antérieures du milieu naturel se vivent dans les loisirs et le milieu de travail des répondants. Ainsi, E1 et E3 ont été au contact du milieu naturel en étant plus jeunes en camp de vacances. Ces expériences en camp de vacances furent une source de contacts avec le milieu naturel, qui furent vécus différemment d'un étudiant à l'autre. Ici, nous voyons un étudiant qui en conserve un mauvais souvenir et un autre qui souligne que ce fut une expérience positive.

J'avais été une fois à Air-Eau-Bois (...) Je l'avais faite une fois, j'avais plus ou moins aimé. [...] J'avais eu une mauvaise expérience. (E1, entrevue)

J'ai fait aussi le camp air-eau-bois, le 20 jours. Le 20 jours, ça c'était le fun aussi. Ça m'a aussi beaucoup marqué, encore là. (E3, entrevue)

E3 considère également que son intérêt pour le plein air, lui a permis de jumeler ses loisirs à son travail. De sorte, cet intérêt étant déjà présent dans son travail et ses loisirs, E3 les identifie comme étant des sources de motivation à s'inscrire au cours *Plein air expérientiel*.

J'ai été animateur de plein air avec la ville. J'amenais les gens faire du canot voyageur en une journée. Sinon j'ai... je pratique beaucoup de plein air par moi-même ou avec des amis là. [...] Donc ça fait en sorte que le 18 jours [le cours] c'était planifié dans mon destin. (E3, entrevue)

Donc, nous voyons ici que ces sources d'expériences du milieu naturel dans le cadre de loisir peuvent aussi présenter un facteur de motivation à s'inscrire au cours. Néanmoins, nous retenons ici qu'il ne s'agit pas d'un facteur majeur ayant été soulevé par nos entrevues.

4.2. L'agir pour l'environnement

Pour documenter le concept de l'agir pour l'environnement des étudiants, nous avons organisé les données selon trois sous catégories, *leur représentation de leur environnement*, *leur intention d'agir pour l'environnement*, puis, *les changements d'habitudes de vie et les actions pour l'environnement*. Ces trois catégories vous présenteront en détail les éléments du discours des étudiants qui témoigne de cet agir pour l'environnement.

4.2.1. La représentation de l'environnement

La représentation de l'environnement des étudiants prend différentes formes. De manière générale, lorsque les étudiants traitent de l'environnement, ils parlent de celui-ci dans une conception plus large : l'environnement se définit d'abord comme un ensemble des choses qui nous entourent. En consultant les travaux complétés avant le cours, les étudiants définissent tous l'environnement dans les termes « tout ce qui nous entoure ». Néanmoins, certains étudiants vont nuancer de manière plus enrichie leur vision de la notion d'environnement une fois le cours terminé. De sorte, le sujet E5 par exemple considère l'environnement comme étant un lieu de vie et d'interaction, comme étant quelque chose dont il est un élément intégré au lieu physique. Dans le cas de E2, l'environnement est présenté comme étant le milieu où il se situe, au travers duquel il évolue. Il se voit comme étant un élément intégré à son environnement.

L'environnement, c'est vraiment où est-ce que nous on habite, c'est notre terrain de jeux dans le fond, c'est où est-ce qu'on fait nos activités, c'est où est-ce qu'on vit dans le fond. C'est vraiment ça, moi je le prends au sens large. (E5, entrevue)

L'environnement c'était la nature oui, mais pas juste la nature, c'est qu'est-ce qui nous entoure et fait que ça soit des personnes, que ça soit n'importe qui, il faut que tu y fasses attention. La nature, ben, c'est fragile, mais l'environnement, je voyais ça comme un tout. Un tout dont toi tu fais partie. (E2, entrevue)

Bien que les étudiants définissent l'environnement comme un tout, ils réalisent qu'il peut être un ensemble diversifié, composé d'éléments spécifiques. L'extrait suivant permet de bien démontrer comment le cours a pu contribuer à enrichir cette conception de l'environnement.

[...] avant je voyais vraiment ça comme un ensemble, je ne voyais pas ça comme plusieurs choses qui faisaient partie d'un ensemble, je voyais juste l'ensemble. (E3, entrevue)

Aussi, lorsque les étudiants sont questionnés sur leur représentation de l'environnement, nous remarquons qu'ils en traitent en distinguant clairement le milieu naturel et le milieu construit. Pour eux, il s'agit de deux environnements en opposition, soit d'un côté un milieu naturel et sauvage, puis de l'autre tout milieu qui a subi une altération par l'humain. Les extraits suivants nous montrent bien que pour eux, la ville ne peut pas être un milieu naturel, tout comme les parcs, car bien qu'on y trouve des éléments naturels, ils impliquent une altération de ce milieu par l'humain.

Le vrai environnement, je dirais c'est vraiment quand tu t'en vas dans le bois. Euh... tout ce qui est naturel, tout ce que les autres n'ont pas touché ... je ne sais pas trop comment dire ça (...) Quand nous allons en nature, nous sortons de la société. (...) C'est en quelque sorte son avantage, car elle peut servir d'échappatoire pour ceux qui ont un trop-plein de notre société et qui veulent aller se ressourcer. (E2, entrevue)

Je dirais être en ville, puis toute ça, ça ne fait pas vraiment partie de l'environnement parce que c'est plus l'humain qui l'a fait. Le vrai environnement je dirais c'est vraiment quand tu t'en vas dans le bois euh... tout ce qui est naturel, tout ce que les autres n'ont pas touché ... je ne sais pas trop comment dire ça. (E1, entrevue)

C'est comme le parc de la Gatineau là, puis le lac Beauchamp... c'est comme c'était le fun là ... mais c'est urbain. (E4, entrevue)

Chez E4, cette séparation entre le milieu naturel et le milieu altéré par l'être humain est bien présente. L'extrait suivant nous démontre bien que pour lui, l'homme moderne est perçu comme étant extérieur à la nature, car il habite dans des milieux construits par l'être humain. Pour lui, l'être humain n'est pas intégré au milieu naturel. Le milieu naturel représente le lieu de vie d'une faune, qui n'est pas humaine.

Veux, veux pas, ce n'est pas nous qui vivons là d'habitude, c'est les animaux, puis tout ça. C'est un autre monde, c'est un écosystème. Fait qu'on dirait... moi j'avais l'impression qu'on arrivait, pis, tu n'es pas chez quelqu'un, mais, ce n'est pas ma place à moi. Je repars et ça reste comme ça, pour ne pas que je perturbe tout genre. (E4, entrevue)

Cet extrait témoigne d'une certaine cohérence dans la conception de E4 de l'environnement, dans la mesure où il cherche à minimiser son impact sur le milieu naturel. Il souligne qu'il ne s'agit pas de son milieu de vie normale, alors il désire laisser ce milieu le plus intact possible afin que son passage ne perturbe rien.

Chez E1, E2 et E3, la perception de leur environnement est non seulement un lieu physique, mais bien un lieu d'interaction. Ainsi, ces étudiants traitent de l'environnement comme étant un tout, un ensemble d'éléments interdépendants et en interaction.

C'est tout ce qui nous entoure. L'environnement c'est la nature, la base de la vie. C'est une belle chose que peu de gens connaissent réellement et se soucient peu. (E1, entrevue)

Avant je voyais vraiment ça comme un ensemble, je [ne] voyais pas ça comme plusieurs choses qui faisaient partie d'un ensemble, je voyais juste l'ensemble. (E3, entrevue)

La nature, ben, c'est fragile, mais l'environnement, je voyais ça comme un tout. Un tout dont toi tu faisais partie [...] On en a besoin et il a besoin de nous. Fait que, dans le fond c'est un tout qui fait que tout le monde... Pis, c'est ça qui est plate parce que nous-même on peut faire attention, mais c'est tout le monde qu'il faut qu'il fasse attention, parce que sinon ça ne donne rien là. (E2, entrevue)

E2 souligne bien cette interdépendance. Il soulève également la notion de « faire attention à l'environnement ». Il mentionne que la nature est fragile et qu'il faut s'en préoccuper

collectivement. Cette vision de fragilité est également exprimée par tous les étudiants participants à l'étude. Leur perception de la nature est teintée par cette fragilité et les commentaires tel que « il faut lui faire attention » revient souvent dans les discours des répondants. Le sujet E1 ajoute même que c'est « la base de la vie » et que ce fait doit être partagé pour les membres de la société. Chez l'ensemble des étudiants, cette notion de fragilité est souvent mise en relation avec les actions humaines, comme l'étudiant 2 l'exprime plus clairement dans ce qui suit :

Ben, c'est fragile, c'est fragile parce que... parce que ça dépend de nous. Pis, c'est fragile parce qu'un rien peut la débalancer³⁰. Puis, ça ne serait peut-être pas si fragile que ça si nous on n'avait pas des moyens ultras puissants de la détruire. Mais, là elle est à notre merci partout. Puis, elle est fragile à cause de cela dans le fond [...] elle n'est pas capable d'évoluer autant que nous. C'est pour cela que je dis qu'elle est fragile par rapport à l'humain. (E2, entrevue)

En résumé, nous constatons que la vision de l'environnement au terme du cours s'exprime de façon similaire chez les étudiants. Pour eux, l'environnement est perçu comme étant un ensemble d'éléments qui interagissent pour créer une totalité. L'élément central étant le milieu naturel considéré comme « intact », vierge, au sens qu'il n'est pas affecté par l'action humaine. Le milieu naturel est perçu comme étant fragile, exigeant une attention particulière de chacun et de tous pour le préserver et pour ne pas l'affecter par nos activités. Maintenant que nous avons conscrit la vision de l'environnement des étudiants, poursuivons avec leur motivation à agir pour préserver celui-ci.

4.2.2. Motivation d'agir pour l'environnement

La catégorie motivation d'agir pour l'environnement représente le désir de s'informer afin de connaître davantage l'environnement et les pistes d'action pour contribuer de façon positive à sa préservation. Cette catégorie traite de la motivation à agir et non l'action concrète, qui est une autre catégorie d'analyse que nous avons nommé l'agir pour l'environnement.

³⁰ Ici, débalancer est utilisé dans le sens de déséquilibrer.

Ainsi, nous rapportons dans ce point les discours des étudiants sur leur motivation d'agir et non sur les gestes réels posés pour préserver leur environnement.

Deux éléments émergent des discours des étudiants après l'expérience du cours : la conscientisation et la motivation à agir. La majorité des étudiants ont rapporté que le cours a su leur insuffler une volonté d'action et les amener à prendre conscience de l'impact de leurs gestes sur l'environnement. Il s'agit du premier élément marquant de l'impact du cours, qui est la motivation à agir pour l'environnement. Les extraits suivants en témoignent :

(...) je veux dire, c'est juste l'effet d'y aller, puis de prendre conscience justement que c'est plaisant, que c'est beau, qu'il faut en profiter et y faire attention. Ben, ça te donne une motivation justement à faire attention. Fait que c'est ça, c'est plus le fait que ça te met en pleine face l'importance d'y faire attention. Ça conscientise, ça conscientise plus. (E1, entrevue)

Ça [Le cours] avait eu un impact là, je me souviens que ça avait eu un impact et de réflexion. [...] la conscience, puis l'envie de changer des affaires, mais ça apporte surtout une conscience sociale et environnementale. (E2, entrevue)

Ça m'a plus, euh... déterminé à essayer de changer de quoi. Plus une motivation de protéger ce qui est dans la région. Pas juste dans la région dans le fond, je me rappelle qu'après ça les quelques semaines après le 18 jours [le cours], je faisais du vélo pour me rendre à peu près partout... je disais à tout le monde de ramasser ses déchets et de les jeter plus tard. (E6, entrevue)

Ces étudiants s'entendent pour dire que le cours a eu un impact sur leur motivation à agir. Ainsi E6 mentionne que suite au cours, il était déterminé et très motivé à s'impliquer afin de diminuer son impact sur l'environnement et qu'il posait des gestes concrets dans ce sens. Toutefois, on remarque que dans le cas de deux étudiants (E3 et E2), cette motivation s'est estompée avec le temps.

Je ne suis pas motivé d'agir, genre j'ai, j'ai encore la conscience de ça, mais la motivation d'agir on dirait qu'elle a diminué. (E3, entrevue)

Je me souviens qu'en ce moment-là [Pendant le cours] ça m'a donné un petit « boost » de... si on se fie à ce moment-là [...] je serais peut-être resté plus longtemps avec des petits gestes. (E2, entrevue)

Chez les autres étudiants, nous pouvons constater que cette motivation à agir demeure présente et qu'elle alimente leurs réflexions personnelles. La motivation à agir peut influencer leur orientation de carrière, leur relation avec leurs pairs et interventions dans la société, comme en témoignent les réflexions et actions de ces étudiants exprimées dans les extraits suivants :

Le fait de laisser des choses sur une table, ça vient m'irriter [...] on dirait qu'il y a plus de petits gestes qui viennent m'irriter beaucoup qui ressemblent beaucoup au 18 jours [durant le cours]. À cause qu'on ramassait nos déchets. (E4, entrevue)

Ils [Les autres joueurs de mon équipe] m'appellent le p'tit père parce que là je vais être... heille ! ramassez-vous c'est sale, il faut aller jeter ça. Eux autres, ils trouvent ça aberrant que je me soucie autant des déchets par terre, puis tout ça. (E5, entrevue)

Ben, c'est sûr que ça a changé mon... dans le sens qu'auprès de mes amis, que je fais des commentaires. Comme le fait que je ramassais les déchets. Ne jette pas ça par la fenêtre là... tu peux mettre ça quelque part d'autre. (E6, entrevue)

Dans le cas de deux étudiants, cette motivation s'est traduite par la volonté de conjuguer leur désir d'action à leur choix futur d'un métier. Les deux ont souligné l'apport du cours à leur motivation à protéger le milieu naturel et de leur réflexion sur la façon d'articuler ces deux éléments. Dans les deux cas, ils mentionnent que leur intérêt les guidera vers un métier qui aura un impact sur la protection du milieu naturel.

Ça me donne le goût aussi peut-être plus tard m'impliquer dans l'environnement, puis de m'impliquer dans la protection... vraiment de ne pas juste dénoncer, mais d'agir aussi là. Parce que c'est facile de dénoncer, mais agir c'est autre chose. (E3, entrevue)

Puis là, dans le fond, j'avais plus le goût d'en faire, puis plus t'en fais plus tu veux en faire. Fait que là, je me suis mis à faire des liens, avec comme le métier, puis des choses de même. (E2, entrevue)

Nous pouvons voir ici que suite au cours, les étudiants démontraient un réel désir d'agir pour l'environnement, soit une motivation à agir. Cette motivation à agir s'est accrue une fois le cours terminé et cela a pu se transformer en actions concrètes. Nous pouvons donc conclure raisonnablement qu'une motivation à agir pour l'environnement s'est manifestée

suite au cours *Plein air expérientiel*. Voyons maintenant les actions concrètes, soient les gestes réels posés par ces étudiants pour préserver leur environnement suite à leur participation au cours. Il est pertinent de voir maintenant si cette motivation à agir pour l'environnement s'est concrétisée en actions concrètes dans les habitudes de vie des étudiants. Ainsi, la section suivante portera sur les actions que les étudiants ont posées suite au cours.

4.2.3. Les changements d'habitudes de vie et les actions pour l'environnement

Dans cette section, nous vous présenterons les actions prises par les étudiants pour leur environnement et les changements d'habitudes de vie qui sont survenus suite au cours. Une des premières actions que les étudiants mentionnent avoir entreprise suite à leur expérience du cours est la modification de leurs habitudes de transport. Ensuite, les étudiants ayant participé à la recherche mentionnent qu'ils ont modifié leurs habitudes alimentaires. Puis, ils ont mentionné que l'expérience du cours leur a permis de renforcer des acquis, c'est-à-dire que le cours leur a permis de confirmer et de consolider les actions qu'ils posaient déjà. Voici la présentation détaillée de chacun de ces points.

À priori, le changement de vie qui revient le plus est le recours au transport actif, soit l'utilisation de leur vélo ou l'option de marcher afin de moins utiliser l'automobile dans leurs déplacements. Les étudiants ont exprimé dans leur entrevue qu'ils ont utilisé davantage leur vélo ou la marche pour leurs déplacements une fois le cours terminé. Ils ont mentionné que le fait qu'ils se sont déplacés tout au long du cours sans véhicule leur a permis de réaliser qu'il était possible de ne pas avoir recours à l'automobile pour tous leurs déplacements.

J'ai fait du vélo par exemple. Beaucoup, comme cet été pour aller au travail, ce n'est peut-être pas super loin, peut-être 20 minutes de vélo là. Fait que, j'allais tout le temps à vélo à la job. (E4, entrevue)

Donc, quand j'avais une commission à faire à Buckingham, où je travaillais à une ferme à 6-7 km, je prenais mon vélo, comme je me suis dit : si, je n'aurais

pas besoin, je ne prendrai pas mon auto si j'ai à me déplacer là, comme dans un rayon de 10km. (E5, entrevue)

Nous notons également un changement dans les habitudes alimentaires. Les étudiants ayant participé à l'étude ont mentionné qu'ils consomment désormais moins de viande qu'avant qu'ils ne participent au cours. Le fait d'avoir vécu pendant 18 jours un séjour végétarien, sans ressentir de désavantages, semble avoir été un agent de changement. Ainsi, lors des entrevues, les participants ont mentionné avoir diminué leur consommation personnelle de viande. Cette diminution varie cependant d'un étudiant à l'autre. Néanmoins, nous pouvons voir qu'il s'agit d'une action concrète qu'ils ont reconduite dans leur habitude de vie.

(...) Puis, j'ai commencé à faire ça, puis pour vrai je trouve ça le fun là. Comme ça réduit ma consommation de viande, puis je pousse ma famille à le faire, mais ils sont moins, ils sont réticents un peu. Mais j'ai commencé à faire ça, puis je pense que je vais commencer à augmenter le nombre de jours-là. (E3, entrevue)

Bien, mettons que je vais encore manger de la viande, mais des fois y'a des journées que je n'en mange pas. Ça, ça n'arrivait pas avant, j'en mangeais tout le temps. (E5, entrevue)

J'ai compris que l'on était capable de faire des bons repas sans viande, ça j'en suis conscient. (E2, entrevue)

Les étudiants participants à notre étude mentionnent également qu'ils ont renforcé certaines actions qu'ils posaient avant de participer au cours. Parmi celles-ci, nous notons en premier le recyclage et le compostage. Il s'agit de deux services municipaux déjà en place dans le milieu de vie des étudiants dont ils mentionnent connaître une meilleure assiduité une fois le cours terminé. De sorte, qu'ils affirment être plus vigilants quant aux éléments pouvant être recyclés et ceux qui peuvent être compostés. La citation suivante témoigne de cette vigilance accrue des éléments pouvant être compostés :

Pour le compost, c'est fou le nombre de choses qu'on jette, qu'on pourrait ne pas jeter. On en faisait chez moi du compost, puis la moitié, il y'a beaucoup de choses qu'on jetait que je ne savais même pas que ça allait dans le compost. (E5, entrevue)

D'autres étudiants témoignent de changements de leurs habitudes de vie, telle une diminution de leur consommation de biens matériels. Les deux extraits d'entrevues ci-dessous permettent de bien illustrer la remise en question des habitudes de consommation de biens matériels :

Mais, comme tu remets les choses en perspective. Tout ce qui est, euh, tu remets toutes les choses en perspective, tout ce que tu fais, le mode de vie que tu vis aussi. (E5, entrevue)

On dirait, j'avais moins de besoins [matériels] dans le 18 [le cours] [...] parce que, je ne sais pas... Je ne sais pas comment l'expliquer, ici je trouve qu'on se crée des besoins, parce qu'il y a tellement tout à portée de main que tout peut devenir un besoin, mais au 18 [les 18 jours du cours], tu ne t'en crées pas des besoins. (E3, entrevue)

Ce changement dans la consommation de biens se précise également par des gestes bien précis au quotidien. Ainsi, les étudiants ont exprimé se soucier davantage de leur consommation en eau, comme on peut le constater dans les citations suivantes :

Euh, ben je pense, ça avait rapport avec la consommation d'eau. Parce qu'il me semble qu'on avait vécu avec pas tant d'eau que ça, ça je m'en suis rendu compte. [...] Le gaspillage on va dire ça le gaspillage d'eau, gaspillage de nourriture des choses comme ça. (E2, entrevue)

Ben, c'est sûr ma réduction d'eau, avant je prenais deux douches par jour, là je prends une douche aux deux jours des fois. (E3, entrevue)

C'était prendre des douches moins longues.... Ça n'a pas marché. Au début oui là, les premières semaines, mais un moment donné c'est revenu. (E4, entrevue)

Dans certains cas, il semble que ce changement dans les habitudes de vie s'estompe avec le temps. La motivation et l'agir au quotidien pour préserver son environnement s'estompe au contact de la vie quotidienne, du milieu familial et du milieu de vie en général, comme le laisse entendre la citation suivante :

Euh... bien là c'est plate un peu parce que ... j'avais changé plein d'habitudes pendant un mois, pendant le mois après, j'étais une personne différente. Mais là, veut, veut pas, il n'y a personne qui a changé quand tu reviens, puisque là tu reprends tes vieilles habitudes. C'est sûr qu'il y a tout le temps des petits clins d'œil que t'as. On dirait que j'ai repris ma routine. (E2, entrevue)

Au terme de la présentation de cette catégorie, nous avons identifié plusieurs types d'action concrète des étudiants pour préserver leur environnement. Ces actions pour l'environnement témoignent d'un changement, après l'expérience du cours dans les habitudes de vie des étudiants. Il est raisonnable de penser que le maintien de ces gestes quotidiens dépendra des contraintes du milieu familial ou du contexte de vie. Nous remarquons que ces éléments semblent avoir un impact sur l'agir pour l'environnement chez les étudiants.

4.3. La conscience écologique

Dans cette section, nous traiterons du développement de la conscience écologique chez ces étudiants durant leur expérience du cours. Nous y présenterons la façon dont ils conçoivent ce développement et qu'ils traitent de leur éveil au milieu naturel. Nous avons présenté ces données selon deux volets de la conscience écologique, présentées dans notre cadre conceptuel : la prise de conscience des impacts de leurs gestes sur l'environnement et le développement d'une sensibilité environnementale.

4.3.1. Une prise de conscience

Le cours a permis aux étudiants d'acquérir de nouvelles connaissances sur le milieu naturel et sur les problématiques environnementales actuelles. Certains étudiants soulignent que ce contenu a pu contribuer à une prise de conscience qui s'est traduite par la connaissance des impacts de leurs gestes sur leur environnement. Ainsi, E2, E3, E5 et E6 mentionnent que le cours a été le lieu qui leur a permis une prise de conscience des impacts de leurs gestes sur leur environnement.

La conscience, puis l'envie peut-être de changer des affaires. Mais ça apporte surtout une conscience sociale et environnementale. (E2, entrevue)

Donner une conscience écologique un peu là. Euh... c'est sûr qu'on... que je l'avais déjà un peu à la base. Mais, t'arrive... puis on a trois professeurs, il y a du monde qui vient nous aider, qui nous aide à nous mettre des, à nous donner, à nous instruire sur les valeurs écologiques que l'on retrouve vraiment en pratique

dans la nature. Donc, euh, je trouve que c'est ... l'écologie ça fait beaucoup partie de donner une conscience écologique. (E3, entrevue)

Bien, c'est de donner plus conscience de, comme l'habitat naturel dans le fond, que c'est fragile. Qu'il faut en prendre soin. De créer une conscience environnementale là, moi c'est ce que j'ai retenu de mon cours dans le fond. Il faut dans le fond, ce n'est pas, euh..., ça ne sera pas là toujours, qu'il faut en prendre soin pour le garder longtemps. Moi c'est ça que j'ai compris du cours. (E5, entrevue)

Le cours m'a vraiment ouvert l'esprit sur plusieurs aspects de la nature qui m'étaient inconnus. À l'avenir, je vais être beaucoup plus sensible à ma consommation et à mon activité en nature. (E6, journal)

La conscientisation est un élément soulevé par tous les étudiants. Certains mentionnent qu'ils étaient déjà conscientisés à diminuer leur impact sur l'environnement, mais que le cours a augmenté leur conscientisation. Dans l'ensemble, les étudiants soulignent que le cours a été un élément qui leur a permis de s'éveiller à l'environnement et de réfléchir aux impacts de leurs actions. Dans ce sens, les étudiants ont mentionné que le cours a favorisé une conscientisation environnementale. En somme, ils soulignent que ce cours a su augmenter leur prise de conscience de l'impact du mode de vie contemporain sur le milieu naturel. Comme le mentionne E4 (entrevue), « je suis plus sensibilisé, c'est sûr là ». Tout comme E6, qui souligne que le cours lui a ouvert l'esprit sur plusieurs aspects de la nature. Cela a eu pour conséquence que E6 est devenu plus sensible à sa consommation personnelle et ses activités en milieu naturel. E3 souligne également que certaines activités dans le cadre du cours ont contribué à cette prise de conscience. Pour lui, le visionnement d'un documentaire, qui a été suivi d'une discussion, fut un élément important de réflexion :

Puis, veux veux pas, ça nous a vraiment donné conscience par rapport à l'écologie. Ça, je pense, ça a été un moment marquant (...) je me souviens que, j'étais sorti de là, puis j'étais wôw ! J'ai réfléchi vraiment beaucoup. Puis ça, je peux dire que c'est un point tournant dans le 18 jours [le cours]. Parce qu'avant que je n'arrive aux 18 jours [du cours], puis après avoir vu ce documentaire-là, ça m'a vraiment genre sorti, ça m'a fait prendre conscience un peu plus. (E3, entrevue)

Cette prise de conscience a également été un facteur de changement pour E3. Il résume dans l'extrait ci-dessous, les effets de cette prise de conscience sur son désir d'agir pour l'environnement. Pour lui, le cours lui a permis de devenir un citoyen plus responsable,

par une compréhension de base de l'environnement et de ses problèmes associés, du développement d'une préoccupation à l'égard de l'environnement et une motivation à participer activement dans l'amélioration et dans la protection de l'environnement.

Mais je suis ressorti de là, puis, euh..., ma conscience pour devenir un citoyen... pendant le 18 jours [le cours], c'est beaucoup, euh... Je pense, je ne l'ai pas dit au début, mais l'apprentissage qu'on fait [durant les] 18 jours, c'est vraiment être un citoyen responsable. Puis. Euh... ou être un citoyen du monde, puis euh... on oublie beaucoup à la longue. En tout cas, les choses ou les termes précis, ce qu'on a fait en... pour vrai, je n'aurais pas pu te dire tout de suite, mais c'est vrai que quand j'y repense on est sorti de là, puis on veut quelque chose de différent. C'est un excellent outil pour vouloir devenir quelque chose de mieux. (E3, entrevue)

En somme, cet éveil de conscience se traduit chez ces étudiants par un processus de réflexion sur leurs besoins et une remise en question de leur mode de vie. Le discours de E5 résume sommairement ces éléments de réflexion partagés par les étudiants participants à l'étude :

Mais comme tu remets les choses en perspective, tout ce qui est, euh..., tu remets toutes les choses en perspective, tout ce que tu fais, le mode de vie que tu vis aussi. (E5, entrevue)

Cette réflexion au sujet de ses propres besoins est aussi présente dans le journal de E1 qui rapporte que de vivre de façon prolongée en milieu naturel lui a permis de mieux cerner ce qui lui est essentiel et de réaliser que bien des choses sont en fait plus futiles qu'il ne le croyait.

C'est lorsqu'on se retrouve dans la nature sans toutes ces choses que l'on se rend compte qu'elles sont inutiles, pas nécessaires à notre subsistance. Bien sûr, qu'il est plaisant d'avoir un ordinateur ou une Xbox quand on a du temps à perdre, mais la nature en a tant à offrir et aussi plaisant. La population se dirige vers un monde où les gens n'auront plus besoin de bouger ou d'être en contact avec d'autres, un monde virtuel qui va prendre vie. C'est donc important d'être dans la nature pour en profiter de ce que la vie a à offrir et non juste du virtuel. (E1, Journal)

Dans sa réflexion, E1 ajoute même un volet où le contact en personne avec le monde et les individus devient important. Il appréhende une intégration importante du monde virtuel dans nos vies modernes et pense que l'on perdra la notion de contact direct avec le réel. De

sorte, la nature et les sorties de plein air semblent lui apporter cette notion d'ancrage dans le réel, qui le réconforte. Le sujet E4 abonde aussi dans la réflexion de ce qui est essentiel dans la vie. Il réfléchit à ce dont nous avons réellement besoin comme être humain.

On dirait, j'avais moins de besoins dans le 18 [le cours], parce que... je ne sais pas... je ne sais pas comment l'expliquer, ici, je trouve qu'on se crée des besoins, parce qu'il y a tellement tout à portée de main que tout peut devenir un besoin, mais au 18 [le cours], tu ne t'en crées pas des besoins. [...] je ne sais pas, on dirait qu'on n'a pas les mêmes besoins. On revient plus à l'essentiel, aux besoins fondamentaux vraiment. (E4, entrevue)

E4 traite de cette prise de conscience en soulignant que le cours lui a permis de se centrer sur des besoins fondamentaux. Il souligne qu'il ne ressentait pas le besoin d'avoir des appareils électroniques, comme il le ressent normalement dans sa vie. Il conclut en disant : « Tu ne t'ennuies pas de la télé, non tu veux aller jaser avec le monde non tu veux aller jaser avec le monde » (E4, entrevue). Cette pensée est également partagée par E5 qui exprime que ce retour à l'essentiel, vivre sans appareils électroniques et en groupe lui faisait du bien.

J'étais comme, j'étais bien, puis je me disais, ça ne pourrait pas être de même plus souvent ? Comme, il me semble que ce n'est pas dur. Le monde est capable. Il en avait sûrement [dans le groupe] là-dedans qui étaient accros au cellulaire, des « crackpots » des jeux vidéo et ils sont capables de vivre sans. J'étais comme mon dieu, pourquoi on ne vit pas comme ça plus souvent. (E5, entrevue)

Pour sa part, E6 souligne que le cours a su lui insuffler une volonté de changement. Il mentionne que le cours a pu contribuer à augmenter son degré de conscience écologique, car pour lui, il possédait déjà un certain degré en débutant le cours.

J'imagine que ça m'a plus... on dirait que ça m'a plus euh... peut-être pas conscientisé, parce que je l'étais déjà assez conscientisé, mais ça m'a plus, euh..., déterminé à essayer de changer de quoi. C'est plus une motivation de protéger ce qui est dans la région. Pas juste dans la région dans le fond, je me rappelle qu'après ça les quelques semaines après les 18 jours [le cours] je faisais du vélo pour me rendre à peu près partout... je disais à tout le monde de ramasser ses déchets et de les jeter plus tard. (E6, entrevue)

E1 abonde aussi dans la même idée que E6 au sens où, de son point de vue, la motivation à agir augmente lorsque nous vivons des expériences comme le cours. Il souligne

que cela ravive le désir d'action et contribue à augmenter la conscientisation à l'environnement.

Mais je veux dire, c'est juste l'effet d'y aller, puis de prendre conscience justement que c'est plaisant, que c'est beau, qu'il faut en profiter et y faire attention. Ben, ça te donne une motivation justement à faire attention. (...) Fait que c'est ça c'est plus le fait que ça te met en pleine face l'importance d'y faire attention. Ça conscientise, ça conscientise plus. (E1, entrevue)

En somme, les sujets mentionnent que l'apport de nouvelles connaissances contribue à un éveil de la conscience écologique. À ceci, E5 ajoute qu'il s'agit d'une prise de conscience suite aux observations directes des conséquences de problématiques environnementales dans le milieu naturel. E5 souligne que lors d'un déplacement de groupe, il a pu voir concrètement des concepts qu'il avait vu dans un film sur la déforestation. Il souligne que pour lui, c'était une prise de conscience réelle du sens des concepts étudiés. Pour lui, l'observation directe d'une zone de reboisement visant à dissimuler une récente coupe forestière lui permettait de comprendre les impacts que peut avoir l'exploitation forestière sur le milieu naturel. Il souligne que l'observation directe des phénomènes lui permettait de mieux comprendre ce phénomène étudié en classe dans un autre cours.

Là, j'ai fait, oh mon dieu, c'est des vraies choses, ce n'est pas juste un film, juste de l'information lancée dans les airs. Tu voyais le rideau, puis là l'autre bord tu voyais que c'était coupé... Là, j'ai fait en plus, là il le cache. Slack [Relaxe] avec tes arbres tous plantés droits, des piquets des pins, puis là j'ai fait, ah c'est vrai là, c'est des vraies choses, il faut voir ça pour que ça soit important. Que les gens y sachent ça, puis ça leur fait de quoi, tsé. (E5, entrevue)

Les étudiants participants à la recherche ont démontré avoir développé un degré de conscience écologique dans le cours notamment grâce à un éveil à l'environnement, qu'ils qualifient de prise de conscience. Pour eux, le cours fut une expérience qui leur a permis de prendre conscience des impacts de leurs gestes sur l'environnement, tout comme l'impact du mode de vie contemporain. Poursuivons notre analyse de la conscience écologique en abordant le second volet de la conscience écologique, soit le développement de la sensibilité environnementale.

4.3.2. La sensibilité environnementale

Dans cette section, nous traiterons la relation à l'environnement en parlant du développement d'un sentiment d'attachement à l'environnement. Nous aborderons la notion d'attachement sous l'angle de la sensibilité environnementale du point de vue de Gravel et Pruneau (2004) et de Jeronen et al. (2009). La notion de sensibilité environnementale est considérée comme un sentiment d'éveil et d'affiliation au milieu naturel qui se traduit par un sentiment de solidarité avec les autres êtres vivants et de respect pour le milieu naturel. En somme, la sensibilité environnementale est l'élément central de la citoyenneté environnementale qui contribue à l'éveil de conscience lors de programme d'éducation relative à l'environnement.

L'éveil émotif à la beauté du milieu naturel est l'un des premiers aspects récurrents chez les étudiants lors des entretiens pendant la recherche. Lorsque nous avons demandé ce que le cours leur avait apporté, les étudiants ont parlé spontanément d'avoir développé un attachement au milieu naturel, dans le sens qu'ils estiment que le cours les a rapprochés de leur milieu naturel. Ils ont créé un lien avec la nature au contact de la beauté des lieux qu'ils ont visités. L'éveil émotif à leur environnement permet de constater un degré de développement de leur sensibilité environnementale :

Carrément en haut quand on a mangé sur la roche. C'est ces deux places-là vraiment qui m'ont marqué. La première avec la vue sur le lac. Tu voyais les chalets. T'avais le Mont Ste-Marie qui était juste en avant. Ah, puis aussi il y avait la falaise qui descend jusqu'en bas qui te permet de bien voir c'était vraiment bien. Celle-là [Cette place, le point de vue], je l'ai trouvée vraiment belle. (E1, entrevue)

Ben, je n'étais jamais allé dans cette région-là, Kazabazua, puis le mont LaTuque, c'est vraiment un endroit où je retournerais avec des amis, c'est vraiment une belle place. Le sommet rocheux. Sinon d'autres endroits, le lac Vert. C'est un bon souvenir aussi [...] C'est un beau lac. C'est vraiment plein de beaux endroits. (E6, entrevue)

Un des lieux, une des places que je me souviens vraiment bien, c'est quand on était autour... Bien, quand vous avez fait le gros feu, puisque... avant qu'on parte dans le fond en canot voyageur, ça c'est un moment rare. C'était spectaculaire, on est retiré de toutes les technologies et on voit ça qui est juste trop... c'est magique là. (E3, entrevue)

Cet éveil émotif à la beauté du milieu naturel est également très présent dans la vision du milieu naturel des étudiants. Les étudiants ont même ajouté qu'en plus de cet éveil émotif à la beauté des endroits visités, ils ont développé un attachement qui s'exprime par une volonté d'y retourner ou simplement par un sentiment de proximité avec les lieux visités.

Je me suis senti plus près des milieux dans lesquels nous sommes allés. J'ai vu de magnifiques paysages qui m'ont émerveillé. (E4, *Journal*)

Je pense qu'avant tout, c'est plus que ça m'a donné le goût d'en profiter, puis d'aller voir ces places-là et même des places que tu ne t'y attends pas. Des places qui sont des beaux endroits. C'est ça que j'ai retenu dans le fond. (E2, *entrevue*)

Par ces références à la notion de beauté et d'attachement au milieu naturel dans le discours de ces étudiants, nous voyons qu'il y a un éveil émotif à la nature. Cet éveil traduit le développement d'un lien d'affiliation à l'environnement, qui est un premier élément contribuant au développement de la sensibilité environnementale. Cette affiliation à l'environnement rejoint les propos de E2 et de E4, qui mentionnent s'être sentis plus près des lieux visités. À cette affiliation à l'environnement s'ajoutent les propos de E2, qui expriment la nécessité d'être à l'aise dans les milieux visités pour développer une relation positive avec un lieu.

J'étais à l'aise [en milieu naturel], mais on va dire que je suis 15 fois plus à l'aise dans le bois, la nuit ou tout seul dans le bois ou des choses comme ça. Je pense que ça [le cours] améliore ta relation, car plus t'es à l'aise, plus t'as le goût d'y retourner [en milieu naturel]. C'est sûr que tu peux aimer faire de l'escalade, mais si tu n'es pas bien dans ton environnement, bien là.... (E2, *entrevue*)

Bref, il est clair dans le cas d'E2 que se sentir à l'aise en nature renforce le sentiment d'attachement au milieu naturel. Cette aisance contribue à augmenter l'intérêt à visiter de nouveaux milieux naturels, comme le mentionne E6 dans l'extrait suivant.

On est sorti, puis on était vraiment rendu des hommes des bois. Moi, je serais resté un autre 2 semaines. C'est vraiment après ça le retour à la vie, le travail puis toute... moi, je n'avais pas autant de temps que j'aurais aimé pour retourner dans la forêt. Puis même en ce moment, j'ai vraiment gardé une nostalgie... j'ai vraiment, juste, tout le temps envie d'y retourner. (E6, *entrevue*)

Au regard de ces extraits, nous pouvons constater que l'attachement au milieu naturel fut un élément récurrent du discours des étudiants interviewés pendant la recherche. À cet attachement, nous ajoutons aussi que les étudiants parlent de leur expérience avec nostalgie, en affirmant que l'expérience du cours a créé chez eux le désir de retourner en milieu naturel de façon constante. Dans cette optique, on peut considérer qu'il y a un développement de la sensibilité environnementale, exprimé entre autres par leur affiliation au milieu naturel. En somme, les étudiants s'y sentaient liés, même une fois leur expérience du cours terminée.

En plus du sentiment d'affiliation à l'environnement, E6 mentionne que le cours lui a permis d'être intégré à son environnement. Il exprime cette idée en disant qu'au terme de son expérience, il se sentait en union avec son environnement.

Là on dirait que rendu à ce moment-là. Après 2 semaines, on dirait qu'on était rendu un tout. On faisait vraiment partie de l'environnement. On était ... on dirait qu'on faisait un. [...] Ben c'est ça, c'est surtout le fait que je m'ennuie de faire partie, mais pas de faire partie de l'environnement, mais je m'ennuie de ce sentiment-là. De de... d'union avec la nature. Ça m'a, ça me pousse à faire de quoi de concret. (E6, entrevue)

Ce sentiment d'être en union avec le milieu naturel engendre également des effets positifs chez les étudiants. Dans le cas de E3, il parle d'une certaine réciprocité du rapport à l'environnement. Pour lui, la nature peut avoir un effet calmant, qui lui permet de trouver un bien-être. Cela vient modifier la nature de son rapport à l'environnement :

Ça [l'expérience du cours] change beaucoup le rapport avec l'environnement, parce que là tu te sens plus stressé un moment donné, puis tu vas prendre une marche dans le parc de la Gatineau, puis tu te sens super bien et tu reviens chez vous et t'es correct là. (E3, entrevue)

Dans cet extrait, E3 relate le sentiment de bien-être et d'apaisement que lui procure le milieu naturel. Ce qui laisse supposer que dans son cas l'expérience de cours était positive et qu'elle l'a rapproché de son milieu naturel, de sorte qu'il désire vouloir répéter l'expérience. Ce désir pour revivre ce sentiment de bien-être est manifeste aussi bien dans le cas du reste des étudiants qui ont développé une sensibilité environnementale, suite à l'expérience vécue dans le cadre du cours.

E5 ajoute une autre dimension pour qualifier l'établissement de ce lien avec le milieu naturel. Il voit dans ce lien une forme d'échange et d'interdépendance. Il considère que la préservation du milieu naturel et le sentiment du bien-être sont liés et interdépendants. Cette interdépendance ramène au respect du milieu naturel.

Tu deviens interdépendant. Il faut que tu en prennes soin parce que ton bien-être est aussi important que le sien dans le fond quand tu es dans la nature.
(E5, entrevue)

Cette notion d'interdépendance est également présente dans le discours des autres étudiants qui mentionnent le sentiment d'union avec le milieu naturel, voire de communion. Ce qui rejoint, à notre avis, dans un sens la conception de l'environnement comme étant un tout organique, un ensemble d'éléments interdépendants et en interaction.

4.4. L'expérience du cours *Plein air expérientiel*

Cette section a pour objet de documenter l'expérience vécue par les étudiants du cours, tel qu'ils l'ont abordé lors des entrevues. Nous débuterons par présenter les perceptions des étudiants participants à la recherche du cours *Plein air expérientiel* (PAE). Ensuite, nous aborderons les connaissances acquises dans le cadre du cours, qui se trouvent regroupées en trois catégories, soit les connaissances du milieu naturel (Alagona et Simon, 2010 ; D'Amato et Krasny, 2011), les connaissances des problématiques environnementales (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Sauvé, 1997 et 2009 ; Sibthorp et al., 2007) et les connaissances expérientiées. Finalement, nous poursuivrons avec les interactions pendant le cours tel que perçu par les étudiants (Ewert et Sibthorp, 2014).

4.4.1. Les perceptions des étudiants du cours PAE

De prime abord, les étudiants en général sont unanimes que le cours PAE fut une expérience éducative positive. L'étudiant E5 résume bien la perception des étudiants ; il

qualifiait la formule pédagogique du cours de différente et très appréciée, au point qu'il souhaite renouveler l'expérience en milieu naturel.

J'étais comme, mon dieu, pourquoi on ne vit pas comme ça plus souvent [*en milieu naturel, sans appareils technologiques*]. Je ne sais pas je trouvais ça cool et je trouvais ça différent. Je me disais : ah si on pouvait faire ça plus souvent ! Je trouvais ça vraiment cool et je trouvais ça différent, j'étais bien. (E5, entrevue)

Pour souligner le côté positif de cette expérience, les étudiants vont parler de leur expérience en utilisant des termes de bien-être et de plaisir. Ces termes, qui dénotent la satisfaction des étudiants sont souvent évoqués pour des activités bien précises ou des moments particuliers. Lorsqu'on demande aux étudiants de commenter davantage leur expérience du cours, ils ne relatent que des faits positifs. Par exemple, E2 dit avoir développé un lien affectif fort avec l'ensemble du groupe au cours de son expérience. Il la qualifie comme étant une expérience positive et précise que ce n'est pas seulement le fait de faire plusieurs activités de plein air qui est agréable, c'est l'expérience dans son entièreté. Au sens où se sont toutes les activités enchaînées pendant 18 jours, tout en demeurant dans le milieu naturel, qui sont agréables. Pour lui, il importe de considérer son expérience dans son contexte de 18 jours et non de la segmenter en différentes activités ou journées. Pour lui, c'est le continuum de cette expérience, qui intègre à la fois le milieu et les individus qui est unique. Pour lui, tout ce contexte offre l'occasion de développer un lien avec le milieu :

Le lien affectif, je pense qu'il est important aussi. Pis, là, ça je ne sais pas, ça a permis ... on va dire, moi, en sachant que j'ai aimé ça et que j'ai aimé les personnes qui l'ont fait. C'est sûr que je vais dire à n'importe qui d'y aller parce que c'est le fun, mais ce n'est pas juste le fun, les activités, c'est que tout est le fun. (E2, entrevue)

Pour E1, l'expérience fut satisfaisante et plaisante. Il affirme qu'avoir l'opportunité de partir, pendant 18 jours dans le cours pour vivre une expérience du milieu naturel, est en soi un élément marquant, unique et significatif. Il est intéressant de noter que chez E1, l'opportunité de prendre part à cette aventure est en soi plaisante, tout comme y participer.

Ben, c'est sûr qu'elle a été significative, je te dirais que c'est quelque chose de marquant en premier lieu. Juste en regardant. En général c'est une expérience unique. Tu ne peux pas vivre ça tous les jours et n'importe quand. Fait que, avoir l'opportunité de le faire c'est quelque chose de plaisant. Pis, de le faire aussi c'est plaisant. (E1, entrevue)

Pour l'étudiant E4, l'expérience du cours a été aussi l'occasion pour lui d'un dépassement de soi, tout en s'impliquant avec plaisir dans le cours. Il souligne la particularité de l'approche pédagogique du cours, qui lui a appris une autre façon d'aborder les choses, de revoir sa perception de ses limites. Il a pu réaliser que l'on pouvait dépasser ses limites dans le plaisir et sans être dans un contexte de compétition. Ce qui lui a permis de s'investir dans les activités au-delà des limites habituelles et que le contexte lui a permis de se dépasser comme individu.

Parce que je te dirais généralement, je ne suis pas une personne qui est compétitive, qui est zéro zéro zéro. Fait que je ne pousse pas mes limites moi. Je suis là pour avoir du fun. [...] Fait que je pense que de ce côté-là, je peux pousser mes limites en ayant du plaisir. Fait que c'est hyper significatif parce que dans ma tête là, quand tu pousses là, je [voyais] juste les compétitifs qui ont un mauvais esprit sportif. [...] Fait que non ça m'a montré qu'il y a une autre façon d'aborder les choses. (E4, entrevue)

E5 souligne que la dimension active de l'expérience fut particulièrement marquante. Pour lui, le fait d'être toujours actif et de se sentir impliqué dans l'expérience était un mode de vie en soi. Il souligne que le fait d'être actif favorise l'action et que cela était apprécié.

T'es « garoché » à gauche, puis à droite, qu'on va faire ça, puis qu'on va faire ça, puis on va faire ça, puis comme c'est un mode de vie, le fun. Je pense qu'il y a beaucoup de monde qui ont apprécié ça, le fait que l'on soit moins sédentaire un peu, qu'on bouge, qu'on fasse quelque chose. (E5, entrevue)

L'expérience du cours est considérée comme étant positive et surtout significative. Les différents participants à l'étude la qualifient de marquante, d'intensive, d'inoubliable, d'unique ou d'opportune.

C'est que c'était vraiment une expérience inoubliable. Je [ne] suis pas mal sûr que je vais m'en souvenir toute ma vie là. (E6, entrevue)

Sinon juste le fait, le défi, je pense là, ça ne paraît pas, mais c'est une grosse virée. (E5, entrevue)

Pour E4 et E5, le défi que représente le cours par son intensité est significatif. E5 souligne même qu'il était ébranlé émotivement à la fin des 18 jours, lorsqu'il réalisait que cette expérience se terminait. L'expérience vécue a fait vivre une émotion forte aux étudiants, des bouleversements à la fin du cours. Ce bouleversement émotionnel est également exprimé par E4 qui souligne que l'expérience lui a permis d'en apprendre davantage sur soi.

[...] puis là, on débarquait les canots, puis là on a fait la petite « talk » [discussion] de fin du 18 jours, puis là on jasait et je regardais alentour, puis là, moi, je ne suis pas quelqu'un de super émotif, je ne suis pas quelqu'un qui pleure, je ne pleure pas vraiment souvent, mais ça me faisait de quoi là, j'avais un petit ressentiment dans le ventre, puis j'étais ahhh... ça fait de quoi, c'est fini, c'est terminé (E5, entrevue)

Je suis comme revenu, tu reprends le « beat » [rythme], tu retournes dans la routine... la routine quotidienne. [...] Puis j'étais tellement triste de revenir... je n'arrêtais pas de le dire. (E4, entrevue)

Elle [l'expérience] a été très significative, très très très significative, j'ai beaucoup appris sur moi-même. (E4, entrevue)

Pour les étudiants l'expérience vécue est significative, car elle représente de leur point de vue quelque chose d'unique, une expérience éducative différente. Les propos de E4 résument bien ce que les étudiants entendent par expérience unique. Pour lui, c'est une expérience qui le sort de son ordinaire, de sa routine, et qui est source à de nouveaux apprentissages. Il la qualifie d'expérience totale qui interpelle toutes les dimensions de sa personnalité.

Parce que c'est magique ! C'est quand que tu peux vivre ça ? Ce n'est jamais là, c'est tellement une opportunité. Puis une expérience qui te sort de ta zone de confort, qui te sort de ta routine, qui te fait décrocher, qui te montre des nouvelles affaires, je trouve cela complet ! (E4, entrevue)

L'expérience vécue est considérée comme significative, car elle sort du quotidien habituel et elle se distingue également par le fait qu'elle nécessite de leur part un engagement complet de leur personne. L'étudiant E2 souligne justement le fait que le cours transpose les étudiants dans un cadre de vie inhabituel, au sens où les étudiants vivent différemment leur expérience de la nature. Le cours leur a permis de décrocher du rythme de vie habituel et

favorise une ouverture à la nouveauté. Cette ouverture est qualifiée par E2 comme étant un éveil des sens, de passions, d'intérêt et de conscience. Il mentionne que c'est parce qu'ils ne sont pas dans leur cadre habituel, qu'il est plus facile de s'ouvrir au milieu environnant et d'essayer de nouvelles choses.

C'est ça, ça n'a comme pas été un chemin intérieur, mais un peu ... ça fait ressortir des éléments de ma personnalité plus mature un peu là. Puis, des passions, puis des nouvelles, on va dire là j'ai l'intention de m'acheter un canot, j'ai aimé ça de faire du canot. Des choses de même sans ça peut-être que je n'aurais jamais voulu faire ça [avant]. (E2, entrevue)

E6 parle de son expérience du cours en signifiant qu'elle lui a permis d'acquérir de la maturité et qu'il a pu constater ce même effet chez d'autres personnes du groupe. Pour lui, le cours lui a permis de réfléchir sur ses habitudes de vies et sur les actions qu'il désirait effectuer à son retour.

C'est vraiment quelque chose que tout le monde devrait vivre. Ça te fait évoluer en tant que personne. Pis, dans le groupe, il y a des personnes qui ont évolué pendant le voyage. [...] Ça m'a fait *maturer* [*acquis de la maturité*], j'ai l'impression. Avec toutes les réflexions que j'ai eues. Quand t'es tout seul dans ta tente, ben, tu n'es pas vraiment tout seul, mais tu es dans ta tente le soir, puis c'est ça que je dis, c'est que ça te donne le temps de vraiment réfléchir. Ça m'a fait *maturer* [*acquis de la maturité*], je pense. J'avais plus envie de prendre soin de moi-même. J'avais plus envie d'aller vivre dans le bois et de juste m'occuper de mon petit camp et de ma propre survie. (E6, entrevue)

De plus, le changement d'habitudes de vie demande une adaptation à de nouvelles façons de fonctionner. Cette adaptation est mentionnée par certains comme étant un élément déclencheur, qui peut provoquer le changement chez les individus. De sorte, le vécu acquis lors du cours est un facteur de changement. Il permet d'amener les étudiants participants à l'expérience vers de nouvelles choses, que ce soit vers des expériences de dépassement de soi, vers un questionnement de leur dépendance aux objets technologiques ou vers une réflexion sur leurs habitudes de vie. Les étudiants parlent de cette expérience comme étant une prise de conscience de leurs capacités et qu'elle a su les motiver à vouloir repousser leurs limites.

Parce que je me suis rendu compte que j'étais capable de me débrouiller, que j'étais capable de vivre des expériences et que ça n'allait pas me tuer là.

C'est sûr des fois que t'es ben dans ton petit confort, mais je ne sais pas là. La fierté que tu ressors de là est encore plus forte. (...) Des choses de même sans ça, peut-être que je n'aurais jamais voulu faire ça. Je pense que c'est comme un élément déclencheur dans le fond. Peut-être pas pour tout le monde, puis peut-être que ça sera à différents niveaux pour chacun, mais aussi si c'était juste une fois pour une personne qui aurait une folie, ben ça sera ça, mais je pense que c'est juste un élément déclencheur dans une vie pour être un peu plus aventurier, être plus autonome et confiant... mais je pense que c'est ça être confiant de tes moyens, de ton corps de tes limites, de ce que t'es capable de faire. (E2, entrevue)

Les étudiants mentionnent tous que l'expérience du cours fut une sorte d'élément déclencheur qui leur a permis de prendre confiance en eux :

Je pense que c'est juste un élément déclencheur dans une vie pour être un peu plus aventurier, être plus autonome et confiant... mais je pense que c'est ça être confiant de tes moyens, de ton corps de tes limites, de ce que t'es capable de faire. Parce que quand tu ne fais rien, tu ne peux pas savoir de quoi t'es capable, puis tu te dis que t'es pas capable de faire 3 jours de bicyclette, que c'est quand même intense, puis là tu dis ce n'est pas ben compliqué et je suis capable de le refaire. Je pense que c'est ça. (E2, entrevue)

E2 présente bien cette notion de confiance en ses moyens. Il dit que le cours lui a permis de connaître ses limites et de savoir de quoi il était capable. Il souligne que le cours a su lui apprendre aussi à repousser ces limites. Pour lui, le cours fut une sorte d'opportunité à connaître ses capacités. E3 et E4 rejoignent cette idée.

Ah bien c'est sûr que le 18 jours [le cours] c'est une expérience que je vais me souvenir probablement jusqu'à la fin de ma vie, puis ça va avoir été significatif parce que veux, veux pas comme j'ai dit au début, le dépassement de soi fait comme... ben, on pratique à se dépasser. (E3, entrevue)

[*L'un des objectifs du cours*] c'est pousser ses limites, je dirais. [...] Ouais, débrouillardise et pousser ses limites je dirais. (E4, entrevue)

En somme, l'expérience du cours a permis aux étudiants de connaître leurs capacités. Le discours des étudiants parle de cette expérience comme étant marquante, car elle leur a permis de se dépasser. Le dépassement de soi revient fréquemment dans les entrevues des étudiants lorsque nous les questionnons sur les éléments significatifs du cours. Ce dépassement leur a grandement permis d'avoir confiance en leurs moyens. Cette confiance est présente dans les extraits suivants :

Je pense que ça été comme un « boost » [augmentation] d'autonomie et de confiance en mes propres moyens. (E2, entrevue)

Ben, j'avais tout le temps, être capable, mais là j'étais capable de me donner la peine de le faire et d'avoir confiance dans mes moyens. (E3, entrevue)

Euh... je pense comme la confiance de le faire. Le fait que oui ça va changer quelque chose, parce que souvent t'as l'impression de le faire pour rien. Puis moi j'ai vu en sortant de là qu'il y a d'autres mondes qui le font, puisque je ne suis pas seul alors « go » on continue. (E5, entrevue)

En terminant, E6 mentionne que pour lui, le cours fut significatif, car il lui a permis de prendre le temps de penser et de réfléchir sur soi. Au final, il mentionne que son expérience du cours lui a permis de changer sa perception de soi et d'apprendre à mieux se connaître. Il souligne que le cours lui a permis de mesurer l'importance qu'il accordait au plein air dans sa vie et de prendre certaines résolutions.

Ça l'a été significatif. Vraiment là, je suis sorti de là un homme nouveau. Ben, dans le sens que ça m'a fait vraiment réfléchir. Tu passes beaucoup de temps. Sur mon île, c'est vraiment de la grosse méditation. T'as le temps de penser à tout. [...] C'est que ça donne vraiment le temps de penser. C'est rare les moments où tu peux juste penser et oublier tout le reste... juste penser à toi-même puis à plein de choses. [...] Je me suis dit celles-là : qu'il faudrait que je me rapproche de ma petite sœur. Passer plus de temps avec elle là. [...] Puis mes parents aussi là. La relation n'est pas super là. Il faudrait faire ça et ça. Faire des changements, puis euh... par rapport à l'environnement aussi là... plein de choses comme le vélo là. [...] des résolutions de même. Bien, c'est sûr qu'aussi je me suis dit que j'irais camper tout l'été, mais ça ne s'est pas passé de même là. Autant que je voulais... j'étais déterminé à retourner dans le bois... je suis retourné les quelques fins de semaine après. Puis, euh, j'avais vraiment, en fait j'ai vraiment envie de le refaire. (E6, entrevue)

Bref, nous constatons chez E6 que le cours PAE fut une expérience significative qui lui a permis d'avoir une réflexion sur ses relations et ses habitudes de vie. Que cette expérience lui a donné l'occasion de prendre le temps de réflexion nécessaire pour effectuer une introspection et penser à des changements au niveau de ses habitudes de vie. Il souligne que cette expérience fut une expérience significative pour interroger son rapport à son environnement. Voyons maintenant quelles ont été les connaissances acquises qui ont pu contribuer aux questionnements des étudiants.

4.4.2 Les acquis du cours PAE

Dans cette section, nous tenterons de tracer l'évolution des apprentissages des étudiants lors du cours. Pour ce, nous identifierons les connaissances et les actions qui furent marquantes et qui ont entraîné et contribué à une prise de conscience chez les étudiants de leur environnement lors du cours. Au niveau des données, nous avons organisé ces connaissances en trois sous catégories, soit les connaissances du milieu naturel, les connaissances des problématiques environnementales et les connaissances expérimentées.

4.4.2.1. Connaissances du milieu naturel

Deux types d'acquis semblent avoir été significatifs au plan de développement de la conscience écologique chez les étudiants : les connaissances de la météorologie et celles des végétaux de la forêt. Ce sont les deux grands champs de connaissance que les étudiants mentionnent comme étant les connaissances les plus acquises lors du cours. E3 souligne, par exemple, l'importance des connaissances en météorologie, qu'il qualifie de sciences de la nature, pour la sensibilisation et la compréhension de l'environnement. On note que pour l'ensemble des étudiants les notions de météorologie sont des éléments marquants de leur expérience du cours.

Sinon, tous les apprentissages étaient un peu genre, puis aussi... aussi... veut, veut pas, faire la météorologie ou la climatologie, ça l'a ... moi en tout cas, ça m'a réveillé que genre, il n'y a pas juste les sciences humaines, il y a aussi les sciences-natures qui sont aussi importantes que les sciences humaines. (E3, entrevue)

(...) un des premiers enseignements sur les nuages. On s'en est rappelé tout le reste du voyage. (E6, entrevue)

Les nuages aussi. Ça aussi ça l'aide. Comme j'essaie de regarder des fois, mais je ne suis plus aussi sûr que quand j'étais là. Comme au 18 jours je le savais que ça c'était un cirrus, puis je me disais, il va pleuvoir, mais là non. (E2, entrevue)

Pour E3, les notions en météorologie par exemple lui ont permis de s'attarder à identifier et comprendre son environnement lors de son expérience, ce qui a validé ces notions et témoigné de leur pertinence pour comprendre les interactions des phénomènes naturels.

Avant je regardais le ciel puis j'étais, aaah... c'est le ciel là. Pis, là après ça je suis, aaah... les nuages, c'est des cumulonimbus là! Puis, là je peux le voir. Ça... chaque item est spécifique. Ça m'a permis de m'arrêter et de regarder chaque chose, puis à m'intéresser à tout. (E3, entrevue)

Ces connaissances ont également favorisé de changer la vision du milieu naturel et la compréhension des phénomènes naturels. Les représentations du milieu naturel se sont enrichies au contact de la forêt. Le contact a fait prendre conscience de la diversité des éléments qui composent le milieu naturel qu'est la forêt. L'étudiant E3 abonde en ce sens en soulignant les aspects du cours qui ont permis ce changement de représentation et qui ont permis un enrichissement conceptuel au niveau de la définition de la notion d'environnement.

J'aurais sûrement dit que l'environnement c'est la forêt. Je n'aurais pas dit que chaque espèce est individuelle. Mais j'aurais dit que c'est la forêt, c'est la ville, c'est les lacs, de l'eau, je l'aurais défini plus large, mais là c'est plus spécifique. Puis, je vois que la forêt ce n'est pas juste la forêt. Je vois que c'est plusieurs espèces. [...] Ça [le cours] nous a permis de s'arrêter et de regarder, ce que tu ne fais pas nécessairement habituellement. Là, tu regardes chaque plante, tu regardes un arbre genre, pis, là, tu regardes un autre arbre. T'as deux espèces qui sont pareils mais qui sont différentes quand même. Ça a permis de s'arrêter à chaque chose. (E3, entrevue)

Bref, les exemples rapportés se rattachent principalement à deux domaines de connaissances du milieu naturel qui semblent avoir majoritairement attiré l'attention des étudiants, soit la météorologie et les végétaux. Ces deux domaines regroupent en grande partie les connaissances partagées par les étudiants lors des entrevues. Poursuivons notre analyse en regardant quelles sont les connaissances des problématiques environnementales qu'ils ont soulignées lors des entrevues.

4.4.2.2. Connaissances des problématiques environnementales

Dans cette sous-catégorie, nous traitons des connaissances des problématiques environnementales qu'ont rapportées les étudiants lors des entrevues. Ces connaissances sont partagées principalement entre deux thèmes qui furent marquants dans le cours : soit le végétarisme et l'eutrophisation des lacs.

Il semble que les connaissances sur le végétarisme ont eu un effet marquant chez les étudiants. Ainsi, des étudiants par exemple soulignent que le cours leur a permis de nourrir leur réflexion sur les conséquences environnementales liées à la production de viande et l'adoption d'un régime végétarien. Pour eux, le vécu d'une expérience végétarienne de 18 jours leur a permis de voir qu'elle en serait l'application dans leur vie quotidienne.

J'ai compris que l'on était capable de faire des bons repas sans viande, ça j'en suis conscient. Puis, sûrement que si j'habitais tout seul je le ferais. Mais là, je suis revenu chez moi, puis ce n'est pas moi qui fais à manger, puis c'est de la viande, viande, viande, puis j'ai tout le temps vécu de même. (...) On dirait que ça ne me dérangerait pas de partir de même 18 jours végétarien, mais j'avais quand même hâte de manger de la viande. (E2, entrevue)

L'empreinte écologique. Ça, ça c'est une autre problématique que tout au long du 18 jours, on essaye de voir une alternative au manger de la viande, puis c'est quelque chose que tu réalises ce que la viande, tout ce que ça apporte de mal. (E3, entrevue)

Ça, ça m'a vraiment marqué aussi le fait que ça [l'expérience du cours] soit végétarien. Puis tout ça, parce que l'empreinte écologique (...) c'est tellement des choses simples que t'en prends plus soin là. Ça aussi ça m'a vraiment marqué. (E5, entrevue)

Donc, les étudiants soulignent le caractère marquant de vivre un régime végétarien, mais que le cours a su contribuer à comprendre les répercussions négatives de la production de viande. Voilà pourquoi E3 et E5 parlent notamment d'empreinte écologique, un concept abordé dans le cadre du cours. L'empreinte écologique est un outil de calcul qui permet de comparer l'impact de différentes habitudes de vie sur l'environnement.

Par la suite, E4 souligne qu'une deuxième problématique abordée dans le cours fut marquante, soit l'eutrophisation des lacs. L'eutrophisation un concept qu'il ne connaissait pas et qui l'a réellement surpris. E6 souligne aussi que ce fut marquant et qu'il s'en souvient.

Ben, je te dirais, c'est sûr que on en entend parler un peu, mais comme l'eutrophisation des lacs là, ça jamais ... Je n'avais aucune idée, il y avait ça dans le petit document avant, j'ai fait des recherches là. Pis, j'ai fait « oh boy », quelle inconsciente.... Ben, non ça je n'avais jamais entendu parler. (E4, entrevue)

On a parlé des lacs du problème d'eutrophisation des lacs. Des différents stades. [...] Je sais que c'est un gros problème au Québec, avec les algues, puis un moment donné le lac ne reçoit plus assez de lumière. (E6, entrevue)

L'étudiant E2 souligne que l'importance de son apprentissage du processus d'eutrophisation des lacs et de l'accélération causée par les activités humaines l'a amené à prendre conscience de son environnement en suscitant une réflexion personnelle au sujet de l'état du lac au bord duquel il possède un chalet. Selon lui, ces connaissances sur l'eutrophisation des lacs ont suscité des questions, à savoir comment se portait son lac et à savoir ce qui peut être fait pour lui assurer une bonne santé.

Ben, je me rappelle certaines étapes dans la vie des lacs. Puis ça m'a fait réaliser... Par exemple, moi j'ai un chalet, là j'essaie de figurer la santé de mon lac, puis ce n'était pas ben, ben, « top shape » [en pleine forme]. [...] Veux, veux pas, un moment donné, lui il se remplit d'algues, peut-être qui va... j'sais pas si l'eau ne va pas monter, mais il va y avoir plus de sédiments, puis de choses comme ça. Tsé ça fait réaliser avec notre vie à nous, euh..., que des fois tu ne réalises pas des choses quand tu en as pas conscience, mais après ça quand même, tu te poses des questions. (E2, entrevue)

Ce dernier extrait semble témoigner de l'effet des thématiques abordées sur un éveil de conscience des étudiants en lien avec les problématiques abordées dans le cours. Ici, il semble que les connaissances des problématiques environnementales rapportées se rattachent principalement au végétarisme et à l'eutrophisation des lacs. Les étudiants interviewés mentionnent que ces connaissances furent marquantes et ont contribué à un éveil de conscience notamment par l'expérimentation des concepts dans le cadre du cours. Dans ce qui suit, nous porterons notre regard sur cette notion d'expérience des concepts abordés, que nous avons nommé connaissances expérimentées.

4.4.2.3 Connaissances expérimentées

Suite à la lecture des entrevues des étudiants, nous voyons bien que les connaissances abordées dans le cadre du cours ont permis un éveil à leur environnement, mais que c'est plus l'expérimentation de ces connaissances, entre autres, qui a donné du sens à ces connaissances. Les étudiants soulignent que le fait de vivre l'expérience des alternatives leur a permis de changer certaines de leurs conceptions. Pour eux, ces changements peuvent s'expliquer par les éléments que l'expérience du cours a mobilisés : soit la réflexion, l'utilisation de leurs sens et l'observation directe. Cette expérimentation d'un concept, est bien représentée par la notion de végétarisme. Non seulement les étudiants apprennent quels sont les bienfaits de diminuer la consommation de viande, mais ils vivent ce régime tout au long du cours :

Le fait de manger végétarien là. Mais, moi j'étais quelqu'un qui aimait beaucoup la viande là. J'en mangeais à tous les jours. Pis, le fait de ne pas en manger pendant 18 jours, je ne suis pas mort et tout ça. Et j'ai même aimé ça un peu, je me sentais bien, ça a un peu changé la façon de voir ça en dehors aussi. (E5, entrevue)

E3 avance lui aussi que le fait d'expérimenter des alternatives contribue à favoriser le changement. Il prend comme exemple le végétarisme, un concept qu'il a vu en classe dans un contexte formel et qui, de son point de vue, a eu peu d'impact. Toutefois, après avoir vécu une alternative au régime omnivore, il a modifié ses habitudes alimentaires. Il ne consomme plus de viande le lundi, mais également lors de certains jours de la semaine. Il mentionne que c'est cette expérience d'un mode alternatif lors du cours, de même que l'idée du lundi sans viande, qui a su le motiver à modifier ses habitudes alimentaires.

Puis, ça c'est une autre problématique que tout au long du 18 jours. On essaye de voir une alternative à manger de la viande. Pis, c'est quelque chose que tu réalises que la viande tout ce que ça apporte de mal. Pis, là on a une alternative ! Que... avec mes cours de sciences humaines, je savais que la viande ce n'était pas bon pour l'environnement, puisque ça augmentait le nombre de gaz carbonique et tout ça, mais on dirait que tu ne fais rien avant que t'es une alternative, puis là les 18 jours donne une alternative à ça. (E3, entrevue)

Par la suite, E3 souligne que le lieu d'apprentissage et le contexte peuvent grandement contribuer aux apprentissages. Il souligne avoir vécu quelque chose de marquant lors des activités, qui a permis de développer chez lui une conscience de son environnement. Sa conscientisation fut bien ancrée dans ce qu'il ressentait et vivait. Dans l'extrait ci-dessous, E3 revient sur une activité pédagogique où les étudiants écoutaient différentes chansons qui traitaient de certaines problématiques environnementales pour ensuite en discuter en groupe.

Ben, veut veut pas, on était comme en nature, dans l'environnement. On sentait tout autour de nous, puis là... Comme les quelques vers qui étaient écrits, ça donnait un peu... euh..., ça m'a donné des frissons là. [...] Puis, euh..., la chanson ça voulait vraiment beaucoup dire, beaucoup pour nous à ce moment-là, genre. Puis, veut veut pas ça nous a vraiment donné conscience par rapport à l'écologie. Ça je pense, ça a été un moment marquant. (E3, entrevue)

Pour E4, le fait de vivre l'expérience d'une autre façon de vivre est un facteur favorisant l'intérêt à reproduire l'expérience et le fait d'avoir pu utiliser le milieu naturel pour répondre à ces besoins primaires, lui a permis de diminuer son désir de consommer des biens matériels. Il mentionne que ce contact avec le milieu naturel lui a permis de vivre l'expérience de quelque chose de nouveau. Vivre dans la nature avec la nature, c'est-à-dire en utilisant les ressources disponibles sur place, lui a permis de voir comment diminuer son impact et sa consommation de biens.

Ben, c'est sûr parce qu'en même temps, aux 18 jours, on a appris à vivre dans le bois, ben, dans la nature avec la nature. Fait que, c'est sûr que quand tu vois que toute est faisable sans polluer, sans si, sans ça... Quelque part, je ne le sais pas, t'es plus porté à réessayer à refaire les mêmes choses, je ne sais pas ! [...] je pense que voir qu'il y'a partout dans la nature quelque chose qui peut répondre à tes besoins, ça te permet de moins consommer des cochonneries qui se vendent dans les magasins. (E4, entrevue)

En somme, nous voyons à la lecture de ces extraits d'entrevues que le contact avec la nature a contribué aux acquis du cours *Plein air expérientiel*. Il semble également soulever que ce n'est pas seulement le contact direct avec le milieu naturel, mais bien l'expérience concrète de nouvelles alternatives qui a contribué à acquérir ces nouvelles connaissances.

4.4.3 Les interactions pendant le cours

Le cours étant donné en milieu naturel en groupe, il est normal que les étudiants soulèvent cet aspect de l'expérience vécue. L'idée est de documenter les interactions du groupe afin de voir comment ces interactions influent sur le développement de leur citoyenneté environnementale. Nous aborderons dans un premier lieu leur perception des relations avec leurs pairs et, en second lieu, leur perception de leur relation avec les enseignants.

4.4.3.1. Les interactions avec les pairs

Pour certains, l'établissement de relations avec les pairs est un élément significatif lorsqu'ils décrivent leur expérience du cours. Pour E3, E4 et E5, les liens interpersonnels créés avec leurs pairs contribuent à rendre l'expérience significative. Ils mentionnent que ces liens qui se tissent à force de travailler avec d'autres étudiants dans un contexte d'aventure furent plus solides que dans un cadre habituel.

Tout un apprentissage de vivre avec du monde de ton âge, que [avec qui] des fois t'aurais pas d'affinités, mais que là tu te ramasses dans une situation où on a tous vécu la même affaire, on a tous une journée, comme avec les mêmes activités. On a tous quelque chose à dire là-dessus. Tu crées des liens comme ça ne se peut pas. Ça, j'ai vraiment aimé ça. (E4, entrevue)

Moi, les moments que j'ai aimé le plus c'est mettons quand on est allé, on est arrivé à la ferme Harris, puisqu'on montait le campement, je ne sais pas si j'étais là, mais tout le monde on était en équipe. On se mettait à chanter une chanson par équipe, puis là on déconnait en équipe, tout le monde faisait à manger en même temps, puis tout le monde chantait genre moi c'est comme ça les moments que j'ai aimé le plus. (E5, entrevue)

Bien, vraiment c'était la vie de groupe, tout le monde ensemble là... j'ai senti un lien dans le groupe de canot-camping, puis c'était le fun. Je ne sais pas pourquoi je me souviens de ça, mais c'est quand on a diné en groupe pendant qu'on était en canot, puis c'était à la fin d'un portage, je ne me souviens plus pourquoi je me souviens de ça, mais je trouvais ça juste le fun là. On venait de finir un assez bon portage puis on mangeait tous en groupe. (E3, entrevue)

E5 traite également de la nature des liens entre les participants et des moments où ces liens se sont développés et consolidés, ainsi plus le cours avançait dans le temps, plus il avait l'impression que le groupe était uni. Pour lui, ces liens étaient rendus possibles, car les

étudiants pouvaient être authentiques dans leurs relations. Pour lui, il est rare d'avoir l'occasion d'être authentique dans un groupe.

Mais c'est ça le 18 jours [le cours], t'es vrai, t'as pas peur d'être toi-même, parce que tout le monde est vrai, tsé tout le monde est authentique. Il n'y a personne qui est là pour te juger parce que tu pleures. (E5, entrevue)

Je pense que c'est significatif au sens que c'est rare que tu puisses être à un endroit et être aussi authentique, aussi vrai avec tout le monde, sans recevoir de jugement des autres. tout le monde est dans le même bateau. Fait, il faut que tout le monde soit conciliant, puis, ne juge pas pour que tu sois toi-même. (E5, entrevue)

Ces extraits expriment bien la perception des étudiants des interactions avec leurs pairs qui ont été un élément significatif dans leur expérience du cours. Pour eux, ces relations furent significatives, en raison de leur authenticité : ils ne percevaient aucun jugement et ressentaient du respect dans le groupe. Ils sentaient que leurs interactions étaient authentiques par le fait que les autres étudiants étaient eux-mêmes authentiques. Ils soulèvent aussi que le défi vécu par le groupe a permis de développer un sentiment d'union, une véritable cohésion d'équipe. En somme, cette expérience est significative, parce qu'elle est authentique et pertinente, elle est ancrée dans le réel, dans le « vrai » selon leurs propos.

4.4.3.2. La posture des enseignants

Les étudiants ont également mentionné certains éléments en lien avec leur relation avec les enseignants du cours. Ils mentionnent que leur expérience du cours fut significative, au sens où celle-ci était différente de leur interaction habituelle avec les enseignants. E5 souligne que la posture différente et authentique de l'enseignant fut un élément important dans son expérience du cours.

Le prof ne peut pas se cacher derrière un personnage qu'il joue pendant qu'il est l'enseignant. En avant de la classe, tsé parce qu'il y a des professeurs qui font ça, tsé qui prennent... prennent un personnage, mais ils agissent différemment de comment ils agissent à l'extérieur. (E5, entrevue)

Dans le cas de E2, le fait de vivre de façon continue une expérience en plein air permet de se rapprocher de l'enseignant et développer des liens authentiques, réels et francs. Cette cohabitation pendant le cours favorise les échanges ne portant pas que sur la matière comme dans le cadre l'enseignement traditionnel, ce qui permet d'entrevoir la relation élève-enseignant d'une façon différente que dans le contexte habituel de classe.

C'est sûr qu'on est plus proche qu'avec un autre professeur, parce que là on va vivre les choses. Tu vas nous voir sous tous les angles, fait que je... puis y'avait pas de filtre non plus. Fait qu'en bout de ligne... on peut se dire quasiment toute. Ce n'est pas comme, j'sais pas, ce n'est pas comme n'importe quel professeur c'est sûr. Ouais, c'est ça, tu ne parles pas juste de la matière, parce que là tu vis plein d'autres choses. Fait que là t'as plein d'autres choses à parler autre que la matière en tant que telle. Ouais, je pense que c'est ça la différence. (E2, entrevue)

Les sujets E3, E4, E5 et E6 soulignent aussi que leur expérience du cours a favorisé et permis un lien différent et authentique avec leur enseignant. L'expérience de 18 jours, tout en préservant le rôle encadrant de l'enseignant, a permis de briser certaines barrières. Les étudiants perçoivent la relation avec les enseignants comme étant plus intime, au sens où ils s'intéressent à eux. Le sujet E4 souligne également que ce lien est différent, car il ressentait l'intérêt des enseignants à connaître les étudiants. Les étudiants soulèvent que tout ce contexte favorise un rapprochement, au sens où ils ne percevaient pas une distance entre eux et les enseignants.

Ben, c'est sûr que tu as un lien de proximité qui se fait avec les profs durant 18 jours, parce que tu es avec eux 24/7, là, comme t'es tout le temps avec eux pendant 18 jours. (E3, entrevue)

Ben, c'est sûr qu'en quelque part, il y a un lien d'autorité qui reste là. Vous êtes quand même nos enseignants, il y a un respect, qui reste là, mais ... à part ça, c'est comme la base, il y a aucun enseignant, aucune relation avec mon enseignant que je pourrais comparer... (E4, entrevue)

Souvent, je trouve qu'il y a une distance, puis je trouve que le 18 jours [le cours] ça brise ça, genre. (E5, entrevue)

J'avais l'impression que vous n'étiez pas juste là pour nous enseigner. On avait tous, euh... on avait tous du fun ensemble. (E6, entrevue)

Quand un moment donné, on était en randonnée (...) à me jaser ça, puis, ta famille, puis si, puis ça. On dirait vous vous informez de nous, vous vous intéressez. Je ne dis pas que les autres profs se foutent de nous là, mais on n'a

pas les occasions d'avoir des échanges comme ça. Je pense que le lien se crée pas mal plus. (E4, entrevue)

En plus de traiter de ce lien de proximité, les étudiants ont souligné que l'approche des enseignants était différente. Ils affirment qu'en plus d'avoir l'impression d'être plus près des enseignants en raison du contexte d'aventure, ils se sentaient soutenus dans leur apprentissage, mais ne sentaient pas que tout était dirigé. Les étudiants parlent de ce soutien comme un espace de liberté où existent certaines consignes, mais sans plus.

Vous, il y a plus que juste des consignes, c'est vraiment des conseils, des explications, vous nous écoutez. (E4, entrevue)

On se sentait supporté. J'aimais vous allez nous laisser 100% libres, allez-y, pétez-vous la gueule. Il y a toujours des petits avertissements, puis... on expérimente avant, souvent. Mais ce n'est jamais dangereux, ce n'est jamais, on sent que vous êtes là quand même. Ouais, j'ai vraiment eu un bon lien. (E4, entrevue)

Par ailleurs, E4 introduit son impression que les enseignants laissaient plus de place à l'expérience personnelle. Le sujet E5 complète bien cette impression et ajoute qu'il sentait être en mesure d'orienter certains aspects du cours. Il parle de son expérience comme une occasion de responsabilisation, où il y a moins de contrôle de la part du corps enseignant.

Mais je trouvais que, je trouvais que les profs étaient comme, c'était tellement le contraire des autres cours. Les autres cours, t'as genre le prof qui surveille souvent, puis là c'était genre vous avez ça à faire faites-le. Si ça vous prend 10 ans, ça vous prendra 10 ans, nous on s'en fou, on s'en va dans notre tente, on mange. (E5, entrevue)

On sent qu'on a un petit poids dans ce qui se passe, pas qu'on peut tout changer, mais on sent qu'on a un petit mot à dire. C'est tout le temps plus le fun, ça c'est la grosse différence. (E5, entrevue)

Bref, les étudiants ont souligné que leur expérience du cours du point de vue de la relation avec les enseignants était différente du contexte en classe habituelle. Parmi les différences mentionnées, rappelons la proximité qui se développe avec les enseignants en raison du contexte d'expédition, le sentiment d'avoir une liberté dans ses apprentissages et un sentiment de relation authentique avec les enseignants.

Pour conclure ce chapitre, nous soulignons que nos données furent riches afin de nous aider à comprendre le développement de la conscience écologique dans le cadre du cours *Plein air expérientiel*. Notre analyse a permis de regrouper les données en 4 catégories, soit *le vécu antérieur du milieu naturel*, *l'agir pour l'environnement*, *le développement de la conscience écologique* et *l'expérience du cours*. Ces catégories nous ont permis d'interpréter ces résultats et de répondre à nos objectifs de recherche. Le prochain chapitre portera sur notre discussion, qui présentera nos constats pour répondre à notre question de recherche.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

La présente discussion est construite à partir de l'analyse et de l'interprétation des résultats de notre collecte de données effectuées auprès d'étudiants ayant participé au cours *Plein air expérientiel*. L'objectif principal de notre étude était de voir s'il existait des liens entre le développement de la conscience écologique et la participation à un cours d'éducation par l'aventure qui intègre des notions d'éducation relative à l'environnement. Par la suite, nous avons fixé comme objectifs secondaires d'identifier les dimensions du cours qui influençaient le développement de la conscience écologique. Puis, nous poursuivions également l'objectif d'explorer ces dimensions afin de voir comment elles pouvaient contribuer à ce développement. Les conclusions de cette exploration permettront de proposer des pistes d'intervention afin d'améliorer les interventions en plein air pour favoriser le développement de la conscience écologique.

De prime abord, soulignons que l'analyse de nos résultats a démontré que l'expérience vécue dans le cours a effectivement influencé la relation des étudiants avec l'environnement. Au terme des différentes activités du cours, les étudiants interviewés ont développé une conscience écologique à un degré différent que celui constaté au début du cours. Ce degré de développement est constaté dans nos analyses en ce qui a trait des changements perçus dans leur représentation de leur environnement, par le développement d'une sensibilité environnementale et par le développement du sens de responsabilités envers l'environnement. Dans un second temps, nous approfondirons les différentes dimensions du cours qui ont pu contribuer au développement de la conscience écologique. Ces dimensions sont la structure du programme, l'environnement non familier, les expériences de défis, la

dynamique du groupe et la posture de l'enseignant. Dans cette optique, nous discuterons et présenterons l'étendue de ces constats dans les points qui suivent, tout en situant ces constats par rapport à ceux issus d'autres études. Le tableau synthèse ci-dessous regroupe l'ensemble des thèmes abordés dans notre discussion.

Tableau 5 : Synthèse des thèmes de la discussion des résultats de l'étude

Élément de discussion	Thème abordé
1. Le développement de la conscience écologique dans le cadre du cours	1.1. Le vécu antérieur au cours
	1.2. Une vision différente de l'environnement
	1.3. Le développement du sentiment de liaison au milieu naturel
	1.4. Le développement de l'empathie envers le milieu naturel
	1.4. Le développement du sens de responsabilité
2. Les dimensions du cours <i>Plein air expérientiel</i> contribuant au développement de la conscience écologique	2.1. La structure du programme
	2.2. Un environnement non familier
	2.3. Des expériences de défis
	2.4. La dynamique du groupe
	2.5. La posture de l'enseignant

5.1. Le développement de la conscience écologique dans le cadre du cours

Dans un premier temps, nous traiterons du développement de la conscience écologique observé suite au cours. Afin de bien situer ce développement, nous utiliserons le concept de la citoyenneté environnementale, qui nous permet d'étudier les retombées en ERE. Nous rappelons que pour Boutet et al. (2009), la citoyenneté environnementale consiste à l'établissement d'une relation de solidarité envers les autres êtres vivants, puis une relation de responsabilité à l'égard de ses actions individuelles et collectives pour le maintien des systèmes de vie. Suite à l'analyse de nos données, notre premier constat est que la composante de la sensibilité environnementale est celle qui fut le plus exprimée par les étudiants suite au cours. Nous présentons ainsi le détail du développement de la sensibilité environnementale en situant le vécu antérieur au cours, puis en poursuivant avec l'expression d'une vision différente de l'environnement, du développement du sentiment de liaison au milieu naturel et du développement de l'empathie envers le milieu naturel. Par la suite, nous

aborderons comment le cours a contribué au développement du sens des responsabilités envers le maintien des systèmes de vie. La figure suivante permet de bien représenter l'apport de ces différents éléments sur le développement de la conscience écologique.

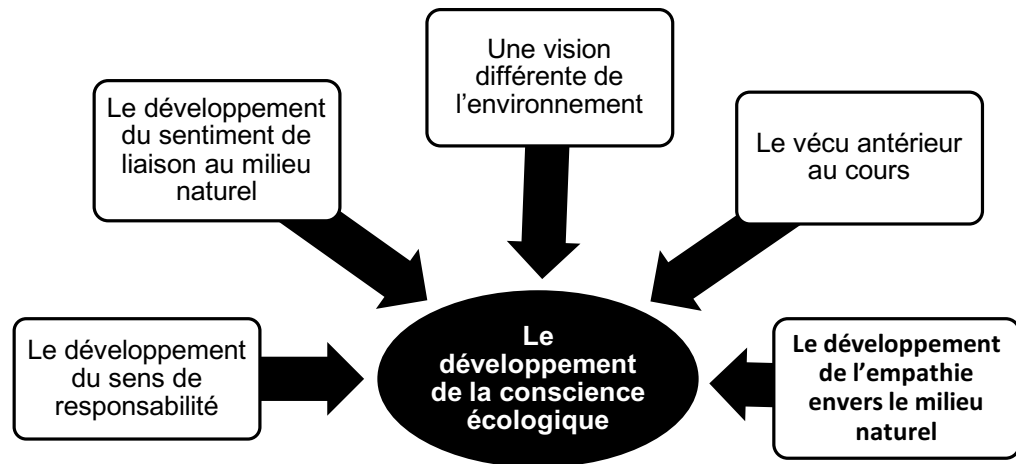


Figure 12. Les dimensions personnelles contribuant au développement de la conscience écologique

5.1.1. Le vécu antérieur au cours

Lors de notre étude, les entrevues ont révélé que les étudiants avaient tous été exposés au milieu naturel au cours de leur enfance. Cette exposition variait d'un étudiant à l'autre, mais nous avons remarqué qu'ils furent tous exposés au milieu naturel à différents moments de leur vie. Ce vécu antérieur de relation avec le milieu naturel peut témoigner, dans un premier temps, de leur intérêt à s'inscrire au cours. L'étude de Chawla (1999) soulève notamment que les expériences du milieu naturel lors de l'enfance sont le premier facteur identifié par les environnementalistes pour expliquer leur intérêt à protéger le milieu naturel. Dans cet esprit, nous voyons que le vécu antérieur de ces étudiants peut témoigner d'un premier degré de conscience écologique des étudiants. Cela permet de bien saisir pourquoi certains étudiants, comme E6, mentionnaient qu'ils avaient déjà une conscience écologique avant de prendre part au cours, tout en précisant que le cours avait contribué à confirmer leurs

intentions et qu'il avait su les motiver à poser des actions. Aussi, notre étude abonde dans le même sens que les études de Kollmuss et Agyeman (2002), de Hungerford et Volk (1990), de Haluza-Delay (2001), de Chawla et Cushing (2007), de Palmberg et Kuru (2000) et de Broom (2017), lesquelles identifient les expériences de jeunesse en milieu naturel comme étant un facteur influençant la conscience écologique à l'âge adulte. Ainsi, plusieurs études ont permis d'établir qu'il existe une corrélation entre ces expériences de jeunesse et l'adoption d'habitudes de vie pour la protection de l'environnement à l'âge adulte (Okada et al., 2013 ; Chawla et Cushing, 2007 ; Monroe et Chen-Hsuan, 2010). Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc pris connaissance du vécu des étudiants afin d'avoir un meilleur aperçu de l'évolution du degré de conscience écologique des étudiants et c'est pourquoi nous en tenons rigueur dans notre discussion. Néanmoins, l'intérêt principal de ce mémoire réside dans les apports du cours au développement de la conscience écologique.

5.1.2. Une vision différente de l'environnement

Notre analyse a relevé que la représentation de l'environnement des étudiants a évolué suite à leur participation au cours. Ce qui confirme ce que Hattie et al. (1997) soulignent, à savoir que les programmes d'aventure influencent la représentation de l'environnement des participants puisque ceux-ci sont en immersion dans la nature tout au long du programme. Les entrevues réalisées avec les étudiants dans le cadre de cette recherche ont révélé que leur représentation de l'environnement s'est enrichie au terme des 18 jours du cours. Notre analyse des entretiens met en évidence cet enrichissement de leur représentation en démontrant qu'elle passe d'une représentation de l'environnement plus générale, davantage considéré comme un tout indéfini, à une vision plus définie, soit un ensemble d'éléments singuliers en interaction qui forme un tout. Les étudiants perçoivent davantage l'environnement comme un ensemble d'éléments singuliers qui sont en interaction. Par exemple, ils ne désignent pas seulement une forêt comme un tout en soi, mais bien comme plusieurs espèces d'arbres réunis dans un tout. Plus précisément, les étudiants ont

mentionné qu'ils perçoivent désormais la nature comme étant composée de plusieurs espèces vivantes et que chacune de ces espèces est composée d'individus. Les étudiants ont mentionné qu'avant le cours, ils se représentaient la nature comme un ensemble, mais que le cours a contribué à mieux définir ce tout. De plus, ils ont souligné qu'ils comprennent davantage les interactions entre les espèces vivantes, de même que le milieu physique. Cette compréhension intègre désormais le souci des impacts de leurs actions sur l'environnement, au sens où ils semblent s'intégrer dans cette dynamique. Cette définition plus détaillée de l'environnement rejoint les conclusions de l'étude de Alagona et Simon (2010), qui soulignent que les étudiants perçoivent mieux la complexité, la complémentarité et l'interdisciplinarité des problématiques environnementales, suite à leur participation à un projet d'ERE en contexte d'aventure. Haluza-Delay (2001) mentionne également que ce sont les expériences significatives avec le milieu naturel, qui permettent de mieux définir notre vision de la nature. Sauvé (2009) mentionne que cette construction de la vision du monde est primordiale en éducation relative à l'environnement, car c'est par cette reconstruction de la signification du monde que nous favoriserons l'agir pour l'environnement. Broom (2017) et Grimwood, Haberer et Legault (2016) ajoutent que ces expériences significatives et positives en milieu naturel permettent le développement d'une vision plus définie et positive de l'environnement. En somme, nos résultats ont permis de constater que les étudiants ont vécu une expérience positive avec le milieu naturel lors du cours. Ils ont tous signifié que leur expérience du cours fut positive et marquante. Dans un premier temps, nous voyons que le cours a permis aux étudiants de vivre une expérience positive du milieu naturel, puis dans un second temps, nous voyons que cette expérience a contribué à modifier leur représentation de l'environnement. Cette modification s'est traduite par une prise de conscience de la complexité de l'environnement, tel que présenté précédemment. Toutefois, cet enrichissement de leur représentation de l'environnement s'est aussi opéré dans une prise de conscience de la liaison à l'environnement, au sens où les étudiants parlent d'une interdépendance. En ce sens, tout comme l'étude de Pruneau et Lapointe (2002), le cours a permis aux étudiants de percevoir le milieu naturel comme un lieu d'interaction dont ils font partie. Ils ont souligné que le cours

leur a permis de mieux comprendre que nos actions ont un impact sur l'environnement. Cette liaison à la nature et compréhension des répercussions des actions humaines sur le milieu furent également observées dans d'autres études (Martin, 2004 ; Monroe et Chen-Hsuan, 2010 ; Okada et al., 2013 ; Gravel et Pruneau, 2004). Il importe de comprendre quelles furent les dimensions du cours qui ont permis d'atteindre ce sentiment de connexion avec l'environnement dans le cours. La section 5.6 discutera davantage des dimensions du cours qui ont influé sur l'expérience des étudiants. Pour le moment, il convient de rappeler que le cours a permis aux étudiants de vivre une expérience positive de la nature. En ce sens, les expériences positives permettent le développement d'un attachement aux lieux visités et à la nature (Gravel et Pruneau, 2004).

Dans un second temps, il est intéressant de souligner que l'analyse des résultats a permis de soulever que les étudiants pensent que la notion nature renvoie au milieu naturel. Pour eux, la nature ne peut se trouver dans l'environnement urbain. Ce constat rejoint les conclusions de Beringer (2004) et de Haluza-Delay (2001), qui ont indiqué que suite à une participation à des expéditions en milieu naturel, les étudiants avaient tendance à posséder une vision dichotomique de l'environnement ; soit un milieu construit par l'homme et un milieu sauvage. De sorte, Chawla (2010) souligne qu'il importe de demeurer vigilant envers le développement de cette vision dichotomique, où les participants auront tendance à vouloir entreprendre des actions pour préserver le milieu naturel, mais pas nécessairement leur milieu de vie. Dans cette optique, le cours a noté également la présence chez les étudiants de cette vision dichotomique de l'environnement qui oppose le milieu naturel au milieu construit. Par conséquent, dans le cadre de cette étude, les étudiants se référaient à la nature comme étant quelque chose d'intact, au sens que le milieu ne devait pas avoir subi de transformation par l'homme. Cela se perçoit par exemple chez E4 qui mentionne que les parcs urbains ne sont pas des milieux où l'on peut être en contact avec la nature, car ils ont été aménagés par l'humain. Beringer (2004) souligne notamment dans son étude que les participants se rapportent à trois types de milieux lorsqu'ils traitent d'un lieu visité. Pour lui, il y a les milieux

sauvages, semi-aménagés et aménagés. Néanmoins, les étudiants ont tout de même la tendance à opposer le milieu naturel au milieu aménagé par l'humain, créant cette vision dichotomique de l'environnement.

De même, il est intéressant de souligner que les étudiants ayant participé à la recherche se référaient au milieu naturel en le qualifiant de fragile. Ils ont souligné que l'équilibre qui maintient les écosystèmes peut être fragile et qu'il faut faire attention à la nature. Cet élément s'avère intéressant, car il témoigne d'une sensibilisation aux impacts de nos actions. Enfin, tout comme le montre l'étude de Palmberg et Kuru (2000), l'expérience vécue dans le cours a permis de conscientiser les participants sur les impacts de notre style de vie sur notre environnement et particulièrement sur le milieu naturel. En ce sens, il devient intéressant de voir comment cette prise de conscience s'articule autour de la relation à l'environnement et du lien au milieu naturel qui s'est développé dans le cadre du cours.

5.1.3. Le développement du sentiment de liaison au milieu naturel

Notre analyse des données a soulevé que le cours a contribué à développer un sentiment de liaison au milieu naturel. Les étudiants ont mentionné se sentir liés à l'environnement, au sens où ils sont une partie intégrante de l'environnement. Ils se voient comme faisant partie de l'environnement, s'insérant dans celui-ci. Cette intégration à l'environnement fut mentionnée comme étant un élément résultant de l'immersion prolongée du cours en milieu naturel. Ces éléments rejoignent les résultats de D'Amato et Krasny (2011) et de Alagona et Simon (2010), qui soulignent que l'immersion prolongée dans un environnement permet aux participants de se sentir liés à l'environnement, que cela permet le développement d'un attachement au lieu. Tout comme les résultats de D'Amato et Krasny (2011), nous voyons que le cours a permis un éveil à l'environnement chez les étudiants, qui a permis le développement d'une affiliation à l'environnement et au milieu naturel. Nos résultats semblent démontrer que le cours *Plein air expérientiel* a contribué à ce que les

étudiants se sentent liés à l'environnement et qu'ils puissent s'y sentir bien. Cela rejoint les recommandations de Haluza-Delay (2001) qui soulignaient l'importance des programmes d'aventure de lier le participant à la nature et au lieu visité. L'auteur révèle que certains des programmes étudiés ne parvenaient pas à lier l'étudiant au lieu visité et que cela ne permettait pas le développement d'une conscience écologique. Nos résultats montrent que les étudiants ont vécu un éveil à la nature et qu'ils ont développé une liaison avec les lieux visités, ce qui rejoint les conclusions des auteurs Alagona et Simon (2010), Martin (2004) et Monroe et Chen-Hsuan (2010). Par exemple, E4 nous a mentionné directement que le cours lui a permis de se sentir plus près des milieux qu'il a visités et qu'il a vu de magnifiques paysages qui l'ont émerveillé. E1 résume également ce sentiment de liaison et de bien-être qui s'est développé pendant le cours : « Mais je veux dire, c'est juste l'effet d'y aller, puis de prendre conscience justement que c'est plaisant, que c'est beau, qu'il faut en profiter et y faire attention ». De sorte, nos résultats semblent indiquer qu'une immersion prolongée en milieu naturel, dans le cadre d'un cours, permet d'influencer la relation à l'environnement. Les étudiants ont mentionné qu'ils se sentaient liés à la nature, qu'ils sentaient qu'ils ne faisaient qu'un avec celle-ci. Hanna (1995) souligne que les programmes d'aventure permettent une expérience holistique, à la fois physique, cognitive et affective. Cette expérience peut contribuer au développement d'une relation personnelle et une attitude positive envers la nature. Gravel et Pruneau (2004) rappellent en ce sens que l'attachement aux lieux se développe grâce à des expériences positives avec le milieu naturel. Leur étude a permis de voir qu'il est important de susciter des moments d'immersion avec le milieu naturel et d'amener les individus à vivre des expériences de qualité, de sorte à créer un attachement et de favoriser le développement d'une sensibilité environnementale. Dans cet esprit, nous voyons que le cours a contribué à créer un attachement au milieu naturel et il devient intéressant de poursuivre notre discussion à savoir comment s'est articulé cet attachement au milieu naturel dans le développement de la sensibilité environnementale des étudiants participants au cours.

5.1.4. Le développement de l'empathie envers le milieu naturel

Nous venons de discuter de l'évolution de la relation à l'environnement des étudiants dans le cadre du cours, qui s'est traduit notamment par le développement d'une liaison au milieu naturel. Cette liaison à la nature découle, a priori, d'un éveil émotif chez les étudiants. Cet éveil a permis le développement d'une affiliation à l'environnement, qui est un premier élément contribuant au développement de la sensibilité environnementale (Gravel et Pruneau, 2004 ; Alagona et Simon, 2010). Berryman (2005) mentionne que l'attachement aux lieux découle des différentes expériences de l'environnement de l'individu. À cet effet, cet auteur affirme que ces expériences doivent comprendre de fortes composantes expérientielles et affectives, afin d'être significatives. Aussi, notre analyse des données a révélé que le cours a été significatif pour les étudiants, notamment grâce à ces composantes qui favorisent le développement de connaissances expérientiées. Les étudiants ont souligné que le cours leur a permis de créer un lien affectif avec le milieu naturel. Ils ont évoqué l'effet de bien-être qu'ils ont ressenti lors du cours par la proximité de la nature dans leur expérience. Cette expérience appuie les conclusions de Palmberg et Kuru (2000) qui soutiennent que les activités d'ERE en nature offre une énorme possibilité de développer une relation empathique avec la nature. Le développement de cette relation empathique avec le milieu naturel est évoqué par plusieurs des étudiants ayant participé à la recherche. Ainsi, ils soulignent que le cours leur a permis de s'éveiller à la beauté du milieu naturel et des endroits qu'ils ont visités dans le cadre de l'expédition de 18 jours. Cet éveil émotif à la beauté du milieu naturel est très présent dans les descriptions qu'ils font de leur expérience du milieu naturel. Ces constats rejoignent les résultats de Haluza-Delay (2001) qui ont révélé que suite à leur cours d'éducation par l'aventure, les étudiants voyaient davantage la beauté dans la nature. D'Amato et Krasny (2011) ont obtenu aussi des résultats similaires dans leur étude, dans la mesure où ces auteurs ont relaté que la moitié des étudiants de l'étude mentionnaient que leur expérience de cours dans un environnement naturel inspirant leur a permis de développer un grand respect et une admiration à l'égard de la nature. Ils ont souligné que le fait de voir ces endroits, d'une beauté inspirante, suscitait la motivation à vouloir protéger ces lieux (D'Amato et Krasny, 2011,

p.7). Dans le cas de notre étude, nous avons noté que les participants ont également manifesté le désir de protéger les différents lieux visités lors du cours d'éducation par l'aventure. L'ensemble des participants ont tenu aussi à évoquer que les différents milieux naturels visités étaient fragiles. Pour eux, cette notion de fragilité est mise en relation avec les conséquences des actions humaines et c'est dans cette optique qu'ils désirent protéger le milieu naturel.

En ce sens, nos résultats témoignent d'une expérience significative qui permet le développement de la sensibilité environnementale. Ce développement a pris différentes formes : le changement de représentation de l'environnement, la modification de la relation à l'environnement et l'éveil à la beauté de la nature. Cette sensibilité s'est développée par le contact direct avec le milieu naturel qui favorise le développement d'une sensibilité environnementale. Ce constat va dans le sens des résultats de Broom (2017) qui ont permis de démontrer que les programmes ayant lieu en milieu naturel avaient plus de retombées que ceux qui avaient lieu dans des lieux construits. De même, les données de l'étude d'Okada et al. (2013), qui comparaient les retombées de programmes d'ERE donnés en classe à des programmes d'ERE donnés en plein air avec une approche expérientielle, ont démontré que les programmes expérientiels ont permis de développer une plus grande affiliation au milieu naturel et une attitude plus respectueuse de l'environnement. Bref, les résultats de notre étude appuient les conclusions de plusieurs études (D'Amato et Krasny, 2011 ; Gravel et pruneau, 2004 ; Alagona et Simon, 2010 ; Martin, 2004) qui soulignent que les programmes d'ERE donnés en contexte de plein air ont des retombées substantielles sur le développement de la sensibilité environnementale.

5.1.5. Le développement du sens de responsabilité

Nous avons présenté dans notre cadre conceptuel que la seconde caractéristique pour observer l'évolution de la conscience écologique est le développement de

responsabilité envers les impacts des comportements humains sur l'environnement (Kollmuss et Agyeman, 2002 ; Sauvé, 1992 ; Jeronen et al., 2009 ; Khasikhanov, 2008 ; Marleau, 2010). Ce sens de responsabilité est lié à l'agir environnemental, qui permet de voir quelles sont les modifications de comportements et d'habitudes des étudiants. Les résultats de notre étude ont permis de démontrer que le cours *Plein air expérientiel* a contribué au développement d'une motivation à agir pour protéger l'environnement chez les étudiants. À cet effet, ils nous ont tous mentionné qu'ils percevaient la nature comme étant fragile et qu'ils désiraient la protéger. Ce désir de protection provenait de l'association de certaines conséquences négatives des actions humaines à cette fragilité du milieu. Dès lors, ils ont mentionné vouloir contribuer à préserver le milieu naturel suite à leur expérience du cours. Au cours de chacune des entrevues étudiées, les étudiants mentionnaient que le cours fut un facteur de motivation à agir pour l'environnement, ce qui appuie l'étude de Stern et al. (2008) qui ont rapporté que les étudiants démontraient une augmentation de la motivation à agir pour l'environnement suite à leur participation à un programme d'ERE expérientiel en plein air. Les participants du programme étudié mentionnaient avoir développé une plus grande conscience écologique, ce qui contribuait à une augmentation de leur motivation à agir. Tel que mentionné précédemment, ces retombées se sont également manifestées dans notre étude. De plus, tout comme les conclusions de Stern et al. (2008), cette motivation à agir a diminué quelques mois après la fin du cours. Les participants de notre étude soulignent que cette diminution est attribuable au fait qu'ils ont moins été en contact avec des milieux naturels et qu'une fois qu'ils ont réintégré leur milieu familial ils ont repris certaines de leurs anciennes habitudes. Ce constat soulève l'importance de recréer des expériences en milieu naturel récurrentes afin de pouvoir maintenir un niveau de motivation plus élevé. Ce constat fut notamment établi par les études de Gravel et Pruneau (2004), Chawla et Cushing (2007) et de Stern et al. (2008), ainsi que Monroe et Chen-Hsuan (2010) qui notent que lorsque les individus profitent de la nature et s'y sentent liés, ils développent un plus grand sens de responsabilités envers les différentes actions possibles pour protéger l'environnement.

Dans cet esprit, nos résultats ont démontré que ce sens des responsabilités s'est concrétisé par des gestes concrets pour l'environnement une fois le cours terminé. Ces gestes ont pris différentes formes que nous avons regroupées dans les catégories d'analyse suivantes : le recours au transport actif, la modification d'habitudes alimentaires, la modification de leurs habitudes de vie et le renforcement de gestes pro-environnement. Ces gestes ont tous été pratiqués pendant le cours et notre étude montre que les étudiants ont réinvesti ces gestes dans leur vie quotidienne une fois le cours terminé. Rappelons que l'étude de Hanna (1995) a montré que pour favoriser leur réinvestissement, la programmation du cours doit permettre aux participants d'expérimenter les différentes actions. Marleau (2010) insiste aussi sur l'importance de l'approche expérientielle dans l'optique de modifier les comportements et l'importance de créer un environnement où les étudiants peuvent mettre en pratique les actions environnementales souhaitées afin de favoriser un réinvestissement dans leur vie. Dans cette optique, le cours *Plein air expérientiel* a permis aux étudiants de développer ce sens des responsabilités grâce à des expériences concrètes d'actions environnementales. Tout au long du cours, les étudiants se sont déplacés en ayant recours à des transports actifs, tel que la marche, le vélo, le canot, le kayak et la course, ils ont adopté une alimentation végétarienne, ils ont géré de façon très serrée les déchets qu'ils produisaient, puis ils ont vécu pendant 18 jours avec beaucoup moins de biens matériels. Les étudiants de notre recherche ont tous rapporté avoir adopté ces gestes dans leur vie quotidienne suite au cours. Par exemple, nos résultats montrent que les étudiants ont maintenant davantage recours aux transports actifs pour leurs déplacements urbains, ce qui n'était pas le cas avant leur participation au cours. Ils ont tous signifié que le fait d'avoir parcouru de longues distances en vélo pendant le cours leur a permis de voir qu'il était possible d'avoir recours au vélo comme alternative à la voiture. Cela appuie, entre autres, les conclusions de Hanna (1995) sur l'importance de vivre les alternatives afin de les intégrer dans notre vie. Une expérience d'éducation par l'aventure devient un catalyseur qui permet de vivre l'expérience de nouvelles habitudes et qui agit comme source de motivation. Dans une autre étude, Bloom (2017), expose que le cours d'éducation par l'aventure a directement contribué à l'adoption de

comportements respectueux de l'environnement chez les participants une fois celui-ci terminé. À cet effet, les études de Kollmuss et al. (2002) et de Sibthorp et al. (2007) permettent d'interpréter que les modifications d'habitudes sont aussi liées à la conscience de son pouvoir d'action³¹, qui est augmenté suite à la participation au cours d'éducation par l'aventure. Les étudiants comprennent qu'ils ont la capacité et les compétences de modifier certaines habitudes. Alors il leur est plus facile d'adopter, de modifier ou d'adopter de nouveaux comportements. Cette conscience de leur pouvoir d'action est l'un des éléments qui revient dans le discours des étudiants ayant participé à notre recherche. Ils rapportent que le cours leur a permis d'augmenter la confiance en leurs moyens et donner une plus grande détermination à agir. Nos résultats exposent clairement comment les étudiants soulignent que le cours leur a permis d'avoir une plus grande confiance en leur capacité d'action et dans le développement de leur autonomie. En somme, notre étude soulève bien l'incidence du cours d'éducation par l'aventure sur la modification de certaines habitudes de vie des étudiants. Ces modifications furent toutes liées à des actions qui étaient pratiquées pendant le cours. Cela nous permet de conclure que les réinvestissements d'actions sont possibles, notamment si ces actions ont été pratiquées par les étudiants. Nous voyons que ces réinvestissements s'opèrent tous chez les étudiants, une fois le cours terminé, soutenu par une motivation émergente de leur expérience. Toutefois, nous avons noté qu'une perte de motivation était observée chez certains sujets quelques mois après avoir suivi le cours. Ce constat suscite un questionnement sur les façons de prévenir cette perte de motivation en favorisant le réinvestissement durable des acquis du cours *Plein air expérientiel* durant le cours.

5.2. Les dimensions du cours *Plein air expérientiel* contribuant au développement de la conscience écologique

Les programmes d'éducation par l'aventure se distinguent notamment par l'expérience qu'ils offrent aux participants. Il s'agit d'une expérience d'aventure, qui permet

³¹ Traduction du terme anglais : « Empowerment ».

l'intégration de plusieurs objectifs pédagogiques. Cette expérience offre un grand potentiel et plusieurs auteurs (Stern et al., 2008 ; Pruneau et D'Aigle, 2002 ; Alagona et Simon, 2010 ; Chawla et Cushing, 2007; Dillon et al., 2006) insistent sur l'importance de l'expérience en soi, comme étant un élément significatif du développement d'une conscience écologique. Pour eux, il importe de créer une expérience significative afin de permettre la mise en place d'un curriculum qui permettra le développement d'une conscience écologique. Dans cette optique, il fut pertinent de questionner les étudiants sur leur expérience du cours *Plein air expérientiel*, afin d'en dégager les retombées et d'identifier les dimensions du cours qui ont pu y contribuer. Les étudiants ont tous mentionné que le cours fut significatif et ils sont parvenus à identifier plusieurs retombées positives personnelles telles que l'authenticité des liens, l'augmentation de la confiance en soi, le dépassement de soi, un sentiment de bien-être et le développement d'un lien affectif avec le milieu naturel. Il fut abordé également que le cours a eu d'autres contributions au niveau des acquis des étudiants, tels que des connaissances de problématiques environnementales et des connaissances sur le milieu naturel. Au-delà des apports identifiés, il devient pertinent et intéressant d'approfondir notre discussion afin d'identifier les dimensions qui ont contribué à rendre le cours significatif. Ces dimensions furent regroupées ainsi : la structure du programme, l'environnement du cours, l'expérience du défi, le groupe et les enseignants.

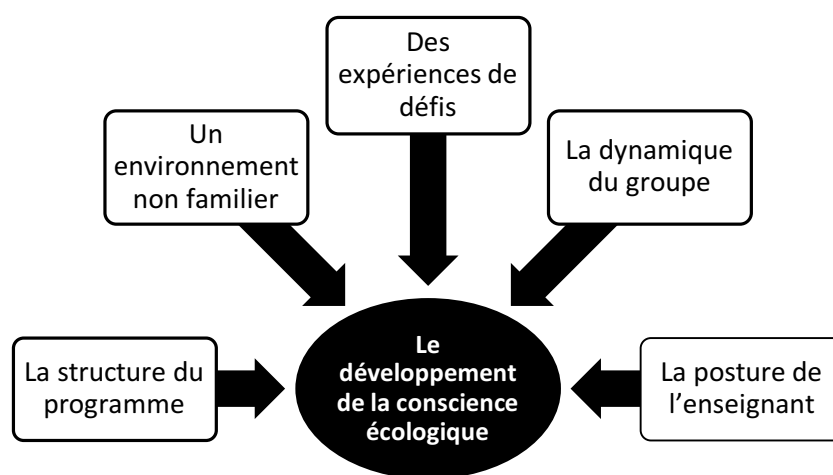


Figure 13. Dimensions du cours PAE contribuant le développement de la conscience écologique des étudiants

5.2.1. La structure du programme

Une des premières dimensions importantes que nous dégageons de notre analyse concerne la structure du cours *Plein air expérientiel*. Le détail de cette structure permet de mieux comprendre la trame derrière la conception du cours et de mieux interpréter les retombées du cours sur la conscience écologique. Celle-ci sera abordée ici sous trois angles, soit la durée du cours, le curriculum et l'approche pédagogique expérientielle.

Dans un premier temps, plusieurs études (Stern et al., 2008 ; Chawla et Cushing, 2007 ; Haluza-Delay, 2001) ont démontré que la durée du programme est un élément important de la structure afin d'optimiser les retombées d'un cours d'éducation par l'aventure. Plus le programme offre une immersion prolongée en milieu naturel, plus les retombées seront significatives. À cet effet, Sibthorp et al. (2007) soulèvent dans leur étude que la durée de l'expédition était la variable qui expliquait le plus le développement de la conscience écologique des participants. Pour les auteurs, plus les étudiants étaient longtemps dans un contexte d'expédition, plus ils notaient de retombées sur le développement de la conscience écologique. Dans notre recherche, la durée du cours étudiée est de 18 jours d'expédition et compte en plus 3 rencontres préparatoires variant de deux à trois heures. Cette immersion prolongée peut expliquer en partie l'influence du cours sur la relation à l'environnement des étudiants. Le contexte constant d'expédition, pendant plus de 18 jours, a permis aux étudiants de prendre conscience de l'environnement dans lequel ils évoluaient. En somme, la durée du cours a contribué au développement de la sensibilité environnementale des étudiants. Rappelons que l'expérience du milieu naturel n'est pas à elle seule gage du développement d'une conscience écologique (Chawla, 2008 ; Marleau, 2009 ; Gravel et Pruneau, 2004) et que le design du curriculum devient un facteur tout aussi important (Alagona et Simon, 2010).

Le curriculum du cours *Plein air expérientiel* intègre plusieurs notions d'éducation relative à l'environnement et des occasions d'interprétation du milieu naturel, dans la mesure où la réflexion sur sa propre expérience est grandement mise de l'avant. Ainsi, l'intégration de

capsules d'enseignements au cours du déroulement des activités d'aventure, tels que le vélo, le canot ou la randonnée pédestre, permet de mettre l'accent sur les différentes réalités biophysiques rencontrées. À ce sujet, Nicol (2014, p.458) rappelle que « bien que les programmes d'aventure aient lieu inévitablement en nature, ses constats sont que ceux-ci ne sont pas nécessairement attentifs à la nature³² ». Dans cet esprit, l'auteur souligne l'importance de la conception d'un curriculum qui permet de diriger l'attention sur la nature et non seulement sur les activités d'aventure. Cette recommandation a été retenue dans le cours *Plein air expérientiel*, le curriculum dirige l'attention des étudiants sur différents éléments observés ou vécus pendant les 18 jours d'expédition. Les entrevues avec les étudiants ont permis de voir que plusieurs connaissances à cet effet furent développées pendant le cours. Les analyses précédentes montrent par exemple que les étudiants ont bien intégré les connaissances sur les végétaux et sur la météorologie. Dans leurs discours, les étudiants mentionnent leurs connaissances des différentes plantes rencontrées, des différents types de nuages rencontrés et de leur évolution pendant le cours. Nous notons que ces éléments ont pu être retenus parce que les étudiants étaient attentifs à la nature et que des pauses étaient prises dans les activités afin de porter l'attention des étudiants sur des éléments précis, à l'instar de Nicol (2014) qui suggère de mettre l'accent sur l'importance de profiter de ces moments afin d'enseigner des éléments d'interprétation.

Subséquentement, nous notons que le curriculum mise grandement sur une approche expérientielle afin de rencontrer les différentes intentions pédagogiques du cours. Par exemple, afin d'enseigner les phénomènes météorologiques, les enseignants observent quotidiennement les conditions météorologiques avec les étudiants du groupe en les invitant à noter leurs observations. Au fil de l'expédition, des retours sur ces notes permettent de dégager les principes théoriques qui expliquent l'évolution des systèmes météo afin de comprendre et d'interpréter les conditions météorologiques. En ce sens, notre analyse a

³² Citation originale : « Whilst outdoor education is inherently nature-based, as we have seen it is not necessarily nature-attentive »

notamment permis de dégager, que les connaissances et les acquis liés au végétarisme et à la problématique d'eutrophisation des lacs, étant grandement associés au fait que ces éléments du curriculum étaient expérimentés. Ainsi, les étudiants ont eu l'occasion de vivre une expérience de 18 jours de végétarisme, qui leur a permis mettre en pratique un régime alimentaire alternatif. Tout comme l'occasion pour les étudiants de voyager en canot sur plusieurs lacs, qui étaient à différents stades d'eutrophisation. Ces expériences leur ont permis de développer des connaissances expérimentées, au sens de vivre une expérience concrète des différents concepts proposés par le cours. Les étudiants ont bien rapporté que cela leur permettait de mieux comprendre les concepts théoriques, que cette expérimentation contribuait à donner un sens à ces concepts. Tout comme les résultats de Paisley et al. (2008) et D'Alagona et Simon (2010), notre étude a exposé que les étudiants ont appris grandement sur l'éthique environnementale en pratiquant le « sans trace »³³ lors du cours. En somme, notre étude permet de dégager que la dimension expérientielle du cours fut une dimension qui a contribué à la consolidation des acquis du curriculum du cours.

5.2.2 Un environnement non familial

L'évolution du cours dans un environnement non familial est également une dimension que nous avons identifiée comme étant un facteur contribuant au développement de la conscience écologique. Les étudiants sont plongés dans un environnement physique, différent de leur milieu de vie habituel, où les étudiants ont évolué pendant 18 jours dans un milieu naturel et semi-naturel. Même pour les étudiants qui avaient déjà eu des expériences en milieu naturel, il s'agissait de leur première immersion prolongée en nature, ce qui représentait une nouveauté pour eux. Cette nouveauté fut soulevée par les étudiants comme un élément qui a contribué à rendre le cours significatif. Le cours s'est déroulé aussi dans un contexte où le rythme de vie était différent de celui de leur quotidien habituel. Notons que cette évolution dans un univers, où les étudiants renoncent à certains repères pendant la durée du

³³ Traduction de l'organisation « Leave no trace »

cours, a su contribuer à ce qu'ils soient plus réceptifs à leur entourage. Ainsi, les étudiants n'avaient aucun appareil technologique (cellulaire, lecteur mp3, tablette, ordinateur, jeux vidéo...) et n'avaient pas accès à une montre afin de connaître l'heure. La privation de ces éléments fut perçue comme une opportunité par les étudiants. L'étude de D'Amato et Krasny (2011) a aussi observé que l'isolement créé dans le cadre du cours étudié, au sens où le cours sortait (isolait) les étudiants de leur cadre habituel de vie, a grandement favorisé l'ouverture des étudiants à essayer de nouvelles choses. De sorte, nous voyons que l'évolution dans un environnement nouveau, sans interférent technologique, a contribué au développement de la conscience écologique des étudiants en leur permettant d'être plus attentif à la nature environnante. Cela leur a permis d'être réceptifs à la nature et de s'investir entièrement dans le cours.

L'évolution dans un environnement non familier a également sorti les étudiants de leur zone de confort en les poussant à s'adapter. C'est au cours de cette adaptation que certains changements peuvent être observés (Priest, 1999). Dans le cadre de notre recherche, nous avons vu que l'adaptation à un environnement non familier a permis aux étudiants de trouver un sentiment de bien-être dans le milieu naturel grâce aux compétences de plein air développées dans le cadre du cours. Ayant développé ces nouvelles compétences, les étudiants se sentaient bien dans le milieu naturel, ce qui a modifié le lien qu'ils entretenaient avec la nature. Par exemple, E3 souligne que pour lui le milieu naturel est devenu un lieu de bien-être, un moyen pour se calmer et diminuer le stress. En résumé, notre étude semble indiquer que la dimension d'adaptation au milieu non familier contribue au développement de la conscience écologique dans la mesure où elle permet de créer un lien des étudiants avec le milieu naturel.

5.2.3. Des expériences de défis

Une autre dimension du cours, qui a contribué au développement de la conscience écologique et à rendre le cours significatif, fut l'occasion de vivre différents défis. Les étudiants

ont rapporté que le fait de vivre ces défis fut une occasion pour eux de se dépasser et augmenter leur confiance en leurs capacités. Ce sont justement les obstacles, l'incertitude, les risques et la nécessité de fournir des efforts qui caractérisent l'éducation par l'aventure (Priest, 1999). Les défis envisagés dans le cadre du cours ont contribué à ce que les étudiants prennent conscience de leur pouvoir d'action, ce qui leur a permis de se sentir plus autonomes et plus confiants. Par exemple, E5 nous dit clairement que le cours lui a apporté « la confiance de le faire », c'est-à-dire la confiance en ses moyens d'action. Rappelons que l'étude de Sibthorp et al. (2007, p.14) soulignait que la prise de conscience de son pouvoir d'action était une retombée récurrente chez les participants interrogés. Pour ces auteurs, il s'agit d'un facteur expliquant le développement de la prise de conscience des étudiants et contribuant à leur perception d'apprendre davantage. Dans le cadre de notre recherche, nous constatons que la prise de conscience du pouvoir d'action chez les étudiants a su contribuer à ce qu'ils aient confiance en leurs moyens afin d'agir pour leur environnement. Le développement de cette prise de conscience du pouvoir d'action est aussi une des composantes de la citoyenneté environnementale de Boutet (2003), afin de mesurer les retombées des formations en éducation relative en environnement.

5.2.4. La dynamique du groupe

Notre recherche indique également que le groupe est une autre dimension du cours qui a contribué à rendre l'expérience du cours significative chez les étudiants. Notre analyse a indiqué que les étudiants ont pu développer dans le cadre du cours des liens authentiques avec les autres étudiants. En créant un lieu d'échange authentique et en favorisant l'ouverture d'esprit, le cours a su contribuer à la mise en place d'une meilleure communication au sein du groupe. Le développement d'habiletés interpersonnelles est une retombée identifiée par la littérature (Sibthorp et al., 2007 ; Gravel et Pruneau, 2004 ; Ardoin et al., 2015 ; Priest, 1999) et notre recherche a permis de voir qu'il en est également le cas dans le cours *Plein air expérientiel*. Le développement de ces habiletés interpersonnelles nous permet de voir que le

cours a contribué au développement des habiletés de participation démocratique de la citoyenneté environnementale tel qu'entendues par Boutet (2003). Pour cet auteur, ces habiletés se définissent par la considération et l'écoute des autres, puis d'une capacité à communiquer de façon authentique dans un groupe. Dans cette optique, le cours a permis le développement de ces habiletés, car les étudiants sentaient qu'ils pouvaient s'exprimer de façon authentique et qu'ils ne ressentaient pas le jugement de leurs pairs.

5.2.5. La posture de l'enseignant

Lors de notre analyse, nous avons observé que les enseignants représentaient également une dimension du cours qui a contribué à rendre le cours significatif. La relation, enseignante, décrite et considérée comme étant différente et authentique par certains participants, a permis de briser certaines barrières et de développer un lien de proximité plus grand. À ce sujet, l'étude de Chawla et Cushing (2007, p.440) révèle que les enseignants influents³⁴ représentent la 3^e source de motivation à agir pour l'environnement chez les environnementalistes. E3 résume bien l'influence des enseignants sur sa motivation à agir pour l'environnement lors de son entrevue :

Avant le 18 jours, c'est sûr que j'avais des petites notions d'écologie puis toute ça et que je trouvais que c'était important la protection de l'environnement, mais là on dirait qu'avec le 18 jours [Le cours] avec 3 professeurs qui s'impliquent vraiment dans l'environnement, ça me donne le goût aussi peut-être plus tard m'impliquer dans l'environnement puis de m'impliquer dans la protection... vraiment de pas juste dénoncer, mais d'agir aussi là. (E3, entrevue)

En somme, la posture de l'enseignant a été un élément qui a contribué à l'expérience du cours des étudiants par la relation différente qu'il entretenait avec les étudiants, mais aussi comme sources de motivation et d'inspiration. Cette inspiration s'est traduite chez certains étudiants par une motivation à agir, qui témoigne du développement de la conscience écologique.

³⁴ Traduction de « influential teachers »

Pour conclure, nous constatons que plusieurs dimensions du cours ont contribué au développement de la conscience écologique des étudiants. Ces dimensions ont permis le développement d'un sentiment de liaison au milieu naturel et ont favorisé une motivation à agir pour l'environnement. De sorte, le cours a encouragé la modification de certaines habitudes de vie, telles que le recours aux transports actifs, la diminution de consommation de viande et la diminution de leur consommation de biens matériels. Ces modifications témoignent du développement du sens des responsabilités envers l'environnement. Nous avons aussi constaté l'importance d'expérimenter les concepts abordés dans le cadre du cours. Les entrevues ont permis d'identifier que l'approche expérientielle a permis aux étudiants d'intégrer certaines actions pour l'environnement et qu'elle a contribué à maintenir les acquis du cours. De plus, nous avons démontré que le cours a su bien intégrer les notions d'éducation relative à l'environnement au contexte d'aventure, car nous avons pu démontrer ces retombées sur les différentes composantes de la citoyenneté environnementale, soit la sensibilité environnementale, la conscience de son pouvoir d'action, l'acquisition d'habiletés démocratiques et la mobilisation de connaissances pour cerner un enjeu. Seule la composante d'exercice d'une pensée critique ne semble pas avoir été explicitement mentionnée par les étudiants lors des entrevues. Bien qu'elle fut mise en pratique pendant le cours, il nous a été plus difficile d'en déceler la mention dans les récits des étudiants. Tout comme le constat de Chawla (1998), nous concluons que le développement de la conscience écologique ne provient pas de seulement un élément du programme, mais bien de l'ensemble de ces éléments.

5.3. Les forces et les limites de la recherche

Ce travail de recherche a présenté le potentiel que présente l'éducation par l'aventure dans la création d'expériences significatives. L'utilisation de l'éducation par l'aventure dans un cours du cégep contribue à créer des opportunités d'éducation relative à l'environnement et de développement personnel. Les résultats obtenus démontrent que l'éducation par l'aventure peut marquer une continuité des objectifs d'éducation relative à l'environnement et qu'elle

engendre une évolution du degré de conscience écologique. Les dimensions de connaissances expérimentées, d'immersion en milieu naturel, de vivre des défis, de vivre une dynamique de groupe authentique et la posture de l'enseignant représentent des avenues à considérer dans le développement de formations en contexte de plein air. Cette étude permet d'offrir de nouvelles pistes d'intervention afin de développer la conscience écologique de nos jeunes Québécois. Elle propose, entre autres, un modèle de programme éducatif en milieu naturel qui mélange l'ERE et l'EPA afin d'offrir des expériences de défi et des opportunités d'apprentissage.

La présente étude comporte aussi certaines limites méthodologiques, qui méritent d'être mentionnées afin de témoigner de la rigueur scientifique de notre étude. Dans un premier temps, il importe de souligner que bien que l'échantillon retenu soit assez riche en données pour la conduction de l'étude, il aurait été pertinent d'obtenir davantage de participants. Sans préciser un nombre exact de participants supplémentaires, nous mentionnons qu'il peut toujours être pertinent d'avoir la participation de l'ensemble des étudiants afin d'obtenir une vue d'ensemble de l'expérience vécue par tous les étudiants d'une cohorte. Dans cette optique, il importe de souligner que les données ne peuvent être généralisées à une plus grande population et qu'elles représentent l'expérience de notre échantillon. Cette première limite identifiée fut rencontrée notamment parce que les participants prenaient part à la recherche sur une base volontaire. De sorte, il aurait pu arriver que seulement les étudiants, ayant été le plus marqués par l'expérience, se portent volontaires pour la conduite de cette étude. Soulignons que sur un bassin initial de 20 étudiants, 10 étudiants avaient manifesté leur intérêt, mais qu'au final, ce sont seulement six étudiants, qui ont pu participer au processus de recherche.

Par la suite, nous soulignons que certains outils de collecte retenus ne nous ont pas tous donné un maximum d'information. Bien que les étudiants aient été accompagnés dans la tenue de leur journal réflexif, nous remarquons que celui-ci n'a pas permis de bien capturer

l'état d'esprit et les impressions des étudiants pendant le cours. Nous avons ajouté ce journal dans les outils d'évaluation du cours dans l'esprit d'augmenter nos sources de données de notre recherche. Toutefois, le potentiel de cet outil n'a pas été maximisé et cela explique pourquoi la majorité des données proviennent des entrevues. Il nous apparaît qu'il mérite de trouver de nouvelles approches au journal réflexif afin d'augmenter son utilisation, notamment en adoptant une approche visant de plus courtes réponses aux questions ou un format où l'étudiant peut encercler des réponses. Nous pensons également qu'il pourrait avoir une forme de répétition de certaines questions pour valider les réponses étudiantes. Ces options alternatives pourraient contribuer à augmenter l'utilisation de cette seconde source dans l'analyse de données. Par la suite, nous croyons qu'il aurait pu être intéressant d'ajouter une seconde entrevue de groupe afin d'approfondir certains thèmes et d'enrichir nos données. De plus, les travaux préparatoires des étudiants intégrés à la recherche ne furent pas aussi riches que souhaité. Nous voulons dire par cela que la forme du travail se rapprochait trop d'une épreuve scolaire, ce qui n'a pas permis de bien dégager les connaissances et les représentations des étudiants avant le cours. En résumé, les entrevues semi-dirigées nous ont permis de recueillir un maximum de données, au contraire des autres outils de la recherche. Ces outils, soit le journal réflexif et le travail préparatoire, ont contribué de façon moins importante aux données de la recherche et présentent une limite à mentionner.

Finalement, soulignons qu'une dernière limite peut résider dans le double rôle du chercheur/enseignant. Bien que la collecte eût lieu seulement une fois le cours terminé et qu'il n'y avait plus de lien d'autorité entre l'enseignant et les étudiants, nous croyons que la volonté des étudiants de satisfaire le chercheur aurait pu être une source de biais. Dans cet esprit, nous soulignons une fois de plus que cette recherche présente l'expérience du cours des étudiants de l'échantillon et qu'elle ne peut être généralisée. Les recherches futures devront prendre connaissance de ces limites afin de contribuer à littérature sur le développement de la conscience écologique.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous adhérons davantage à l'idée que l'éducation par l'aventure présente un potentiel intéressant afin d'intervenir sur la relation à l'environnement des individus. Par l'implication de l'individu par l'ensemble de ses dimensions, les programmes éducatifs en plein air favorisent l'utilisation d'une approche expérientielle afin d'aider les étudiants à développer de nouvelles connaissances sur leur environnement. Plus précisément, les résultats de notre étude ont mis de l'avant que l'approche expérientielle permettait d'obtenir des ancrages pédagogiques plus importants. Les étudiants ont souligné l'importance des connaissances expérenciées dans leur expérience du cours. Ces connaissances expérenciées ont pu affiner leur représentation de l'environnement, de développer une motivation à agir pour l'environnement et de modifier des habitudes de vie. L'importance d'intégrer des notions d'éducation relative à l'environnement et de sciences naturelles au contexte d'expédition semble avoir permis une meilleure consolidation de ces acquis. Le cours a également influencé la relation des étudiants à l'environnement, en développant notamment une plus grande sensibilité au milieu naturel. Cette augmentation de la sensibilité au milieu naturel semble liée à leur expérience positive d'une expédition en milieu naturel, aux moments de contemplation des lieux visités et aux enseignements pendant le cours. L'ensemble de ces éléments ont permis de voir le développement de la conscience écologique des étudiants suite à leur participation au cours *Plein air expérientiel*.

Ensuite, nous avons remarqué que certaines dimensions du cours ont contribué au développement de la conscience écologique des étudiants. Premièrement, nous avons noté que la durée de l'expédition de 18 jours a contribué, entre autres, au développement d'une affiliation au milieu naturel. L'approche expérientielle adoptée par le cours a contribué à consolider les acquis du cours. Le contexte de vie différent du cadre habituel a favorisé l'adaptation au milieu naturel et au développement de nouvelles compétences. Les expériences de défis ont contribué au développement de la prise de conscience du pouvoir

d'action des étudiants. Finalement, la dynamique du groupe a permis aux étudiants d'évoluer dans un groupe uni capable de relever des défis, d'établir des relations authentiques avec les autres étudiants et d'évoluer auprès de modèles inspirants. En somme, l'ensemble des constats que nous venons d'énumérer témoignent de la pertinence scientifique et sociale de notre recherche. Ces constats sont scientifiquement pertinents, car ils sauront combler une part du manque de connaissances que nous avons identifié en début de parcours, notamment par une contribution francophone sur le sujet dans le contexte d'enseignement au cégep. Ensuite, nous soulignons que ces constats sont socialement pertinents, car ils permettront d'améliorer les interventions pédagogiques dans notre pratique afin de développer la conscience écologique des étudiants.

Nous venons de rappeler que le manque de connaissances dans la littérature francophone et l'étude du contexte des Cégeps ont présenté un point d'intérêt pour conduire cette recherche de maîtrise. Notre étude a exploré les apports d'un cours d'éducation par l'aventure sur le développement de la conscience écologique d'étudiants du Cégep et ses conclusions nous permettent de proposer certaines pistes à de futures recherches. Nous soulignons que la conduction de nouvelles études sur notre sujet permettra d'augmenter les connaissances dans le domaine et elle permettra d'offrir davantage de recommandations afin d'améliorer les interventions pour le développement de la conscience écologique. A priori, soulignons que la grande diversité de durée, de structure et de forme des programmes d'éducation par l'aventure, que nous avons consultée, complexifie la comparaison des résultats entre les études. Dans cet esprit, il devient intéressant de comparer nos résultats à un programme similaire afin de permettre une comparaison plus uniforme des données. L'étude d'une nouvelle cohorte de ce programme peut donc être un premier point de départ. Nos résultats ont montré des changements d'habitudes de vie trois à quatre mois après le cours et il pourrait être intéressant de voir si ces changements persistent dans le temps. Des entrevues réalisées sur une échelle plus grande, telles que six mois et un an, permettraient de voir si ces acquis sont persistants. D'autres thèmes mériteraient d'être approfondis par de

futures recherches ou par la pratique enseignante. Nous pensons notamment à trouver des interventions qui pourraient prévenir la vision dichotomique de l'environnement, opposant milieu naturel et milieu construit, puis qui peut devenir un frein à l'agir pour l'environnement. Nous soulevons aussi qu'il semble intéressant d'étudier davantage de cours afin de contribuer à optimiser le réinvestissement des apprentissages dans le quotidien des étudiants et à favoriser la pérennité de ces acquis. À notre avis, les interventions d'éducation relative à l'environnement par une approche expérientielle mériteraient d'être intégrées davantage dans les autres cours du curriculum des programmes collégiaux. Dans cet esprit d'interdisciplinarité, la répétition de ces expériences d'apprentissage, tout au long du parcours collégial de l'étudiant, semble être une avenue à approfondir afin de contribuer à la pérennité des acquis sur le développement de la conscience écologique.

En terminant, nous réitérons l'importance de développer des programmes d'éducation par l'aventure qui intègrent des notions d'éducation relative à l'environnement afin de contribuer à rétablir le lien entre les étudiants et leur environnement. Les expériences significatives, que peuvent offrir les expéditions d'aventure, deviennent d'excellents éléments d'ancrage afin de rendre les enseignements significatifs. Notre étude a su mettre en lumière l'importance d'intégrer ces enseignements à l'aventure, car il émerge de nos résultats l'apport important des connaissances expérientiées dans le développement de la conscience écologique des étudiants. Ce constat implique une réflexion sur le développement de nouveaux programmes d'aventure afin d'intégrer une plus grande part d'enseignement sur le milieu naturel et les problématiques environnementales. Plusieurs programmes actuels oublient de diriger le regard vers le milieu naturel dans lequel évoluent les activités de plein air et nous croyons qu'en devenant plus attentifs au milieu naturel et aux problématiques environnementales, nous pouvons optimiser le développement de la conscience écologique. En multipliant ces expériences et en intégrant des projets d'éducation par l'aventure dans le parcours scolaire de nos jeunes, nous pourrions contribuer au développement de citoyens responsables.

BIBLIOGRAPHIE

- Alagona, P. et Simon, G. (2010). The Role of Field Study in Humanistic and Interdisciplinary Environmental Education. *Journal of Experiential Education*, 32 (3), 191–206
- Anadón, M. et Gauthier, R. (2009). *Les rapports entre recherches qualitatives et recherches-participatives : tensions et collaborations*. Communication présentée à l'Actes du 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007) La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches Qualitatives – Hors-Série*, 5, 26-37.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009) Introduction : L'analyse qualitative des données, *Recherches Qualitatives*, 28 (1), 1-7.
- Bailey, J. (1999). A World of Adventure Education Dans *Adventure Programming* (pp. 39-42). State College, Pennsylvanie: Venture.
- Beringer, A. (2004). Toward an Ecological Paradigm in Adventure Programming, *Journal of Experiential Education*, 27 (1), 51-66
- Berryman, T. (2002). *Éco-ontogénèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en ERE durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. (Mémoire de maîtrise inédit) Université du Québec à Montréal : Montréal.
- Berryman, T. (2005). Réapprendre à habiter ici et entre nous: une éducation centrée sur les lieux et la communauté. *Éducation relative à l'environnement*, 5, 65-86.
- Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? : enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire* (Thèse de doctorat inédit) Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Bisson, C. (1999). Sequencing the adventure experience. Dans *Adventure programming* (pp.205-214), State College, Pennsylvanie: Venture.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherches Qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Boutet, M. (2003). L'ERE pour vaincre l'exclusion. Dans Rousseau, N. et Langlois, L. *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (pp.63-84) Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M., Samson, G. et Bisailon, J. M. (2009). Construction d'une citoyenneté environnementale au sein des programmes d'insertion socioprofessionnelle des jeunes en grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 111-132.
- Bozonnet, J.-P. (2005). Le « verdissement » de l'opinion publique. *Sciences humaines*, Hors-série, 49, 50-53

- Broom, C. (2017) Exploring the Relations Between Childhood Experiences in Nature and Young Adults' Environmental Attitudes and Behaviors, *Australian Journal of Environmental Education*, 33(1), 34-47.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature*. Montréal: Québec Amérique.
- Cason, D. et Gillis, H. L. (1994) A Meta-Analysis of Outdoor Adventure Programming with Adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47
- Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of environmental education*, 29(3), 11-21.
- Chawla, L. (1999). Life path into effective environmental action. *The Journal of environmental education*, 31(1), 15-26.
- Chawla, L. (2001). Significant Life Experiences Revisited Once Again: response to Vol. 5(4) : Five Critical Commentaries on Significant Life Experience Research in Environmental Education', *Environmental Education Research*, 7(4), 451-461.
- Chawla, L. (2008). Participation and the Ecology of environmental awareness and action. *Participation and Learning*, 98-100.
- Chawla, L., and D.F. Cushing. (2007) Education for strategic environmental behavior, *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Chen-Hsuan Cheng, J. and M. C. Monroe (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.
- D'Amato, L. G. et Krasny, M. E. (2011). Outdoor Adventure Education: Applying Transformative Learning Theory in Addressing Instrumental and Emancipatory EE Goals, *Journal of Environmental Education*, 42 (4), 237-254
- De Ketele, J.-M. et Rogiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4e éd.), Bruxelles, De Boeck.
- Dewey, J. (1962). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free press.
- Dewey, J. (1968). *Experience et education*. Paris: Armand Colin.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders D., and Benefield, P. (2006). The Value of Outdoor Learning: Evidence from Research in the UK and Elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, A. (2007). Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development, *Sustainable Development*, 15, 276-285
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *De la problématique à la collecte de données* (pp. 505-540). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 181-208). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- O'Connell, T. et Dymont, J. (2006), Reflections on using journals in higher education: a focus group discussion with faculty, *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 31 (6), 671-691
- Ewert, A. et Sibthorp, J. (2014) *Outdoor Adventure Education: Foundations, Theory and Research*, Illinois : Human Kinetics
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002) La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. *Éducation et francophonie*, 3 (2), 66-134.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fisman, L. (2005) The Effects of Local Learning on Environmental Awareness in Children: An Empirical Investigation, *SPRING*, 36 (3), 39-50.
- Freire, P. (1974) *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite Collection Marperera
- Freire, P. (2013) *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, ÉRÈS.
- Gagnon, J. (2010) *Introduction d'une séquence d'aventure au programme de formation de l'école québécoise comme outil d'éducation à la santé, au troisième cycle du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit) Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec.
- Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial Plein air expérientiel aux plans personnel et interpersonnel*. (Mémoire de maîtrise inédit) Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec.
- Gravel, H. and D. Pruneau (2004). Une étude de la réceptivité à l'environnement chez les adolescents. *Revue de l'université de Moncton*, 35(1), 165-187.
- Grimwood, B., Haberer, A. et Legault, M. (2016) Guides to sustainable connections? Exploring human-nature relationships among wilderness travel leaders. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15 (2), 138-151
- Haluza-Delay, R. (2001). Nothing Here to Care About: Participant Constructions of Nature Following a 12-Day Wilderness Program. *the journal of Environmental Education*, 32(4), 43-48.
- Haluza-Delay, R. (2006) Developing a compassionate sense of place : Environmental and social conscientization in environmental organizations, *Thesis*, University of Western Ontario London.
- Haluza-DeLay, R. (2003). Social movement theory. Dans J. Jenkins et J. J. Pigram (Eds.), *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation*. (pp. 465-466). London : Routledge.
- Hanna, G. (1995). Wilderness-Related Environmental Outcomes of Adventure and Ecology Education Programming. *the journal of Environmental Education*, 27(1), 21-32.

- Hattie, J., Marsh, H. W., Neil, J. et Richard, G. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class expériences that makes a lasting différence, *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87
- Henderson, R. (1999a). Every trail Has a Story: The heritage context as adventure. *Adventure Programming* (pp. 141-145). State College, Pennsylvanie: Venture.
- Henderson, R. (1999b). The place of deep ecology and ecopsychology in adventure education. Dans *Adventure Programming* (pp. 439-444). State College, Pennsylvanie: Venture.
- Henderson, B. and T. Potter (2001). Outdoor adventure education in Canada: Seeking the country way back in. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 225-242.
- Higgins, P. (2009) Into the Big Wide World: Sustainable Experiential Education for the 21st Century, *Journal of Experiential Education*, 32(1), 44–60
- Horwood, B. (1999). Education Adventure and Schooling. *Adventure Programming* (pp. 9-12). State College, Pennsylvanie: Venture.
- Hunt, J. S. (1999). Philosophy of Advneture Education. *Adventure Programming* (pp. 115-122). State College, Pennsylvanie: Venture.
- Hungerford, H.R., et Volk, T.L. (1990) Changing learner behavior through environmental education, *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Jeronen, E., Jeronen, J. et Raustia, H. (2009) Environmental Education in Finland – A Case Study of Environmental Education in Nature Schools, *International Journal of Environmental et Science Education*, 4 (1), 1-23
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kergreis, S. (2009). Les valeurs et les actes : une perspective transdisciplinaire pour l'éducation à l'environnement. *ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT*, 8, 91-108.
- Khasikhanov, M.S., (2008). Developing the Ecological Awareness of College and University Instructors, *Russian Education and Society*, 50(3), 73–83
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New-Jersey, États-Unis.
- Kollmuss, A., et Agyeman, J., (2002). Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?, *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260
- Kraft, R. J. (1999). Experiential Learning. *Adventure Programming* (pp. 181-186). State College, Pennsylvanie: Venture.
- Legendre, R. (2005) *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Guérin, Montréal : Québec
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods*, New York, Algonquin Books of Chapel Hill

- Maloof, J. (2006). Experience This; The Experiential Approach to Teaching Environmental Issues. *Applied Environmental Education et Communication*, 5(3), 193-197.
- Marleau, M.-È., (2009) Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementale, *Éducation et francophonie*, 37(2), 11-32
- Marleau, M.-È., (2010) *Les processus de prise de conscience et d'action environnementales : Le cas d'un groupe d'enseignants en formation en éducation relative à l'environnement*. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Martin, P. (2004) Outdoor adventure in promoting relationships with nature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8 (1), 20-28
- Martin, B., Bright, A., Cafaro, P., Mittelstaedt, R., et Bruyere, B. (2008). Cultivating Environmental Virtue among 7th and 8th Graders in an Expeditionary Learning Outward Bound School. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 294-298.
- Martineau, S. et Buysse, A. A. J. (2016). Rousseau et l'éducation : apports et tensions. *Phronesis*, 5 (2), 14–22.
- McKenzie, M. D. (2000). How are Adventure Education Program Outcomes Achieved? : A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(1), 19-28.
- Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire : une étude de cas réalisée au Saguenay*. (Mémoire de maîtrise inédit) Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec.
- Miles, J. C., et Priest, S. (1999). *Adventure programming*. State College, Pennsylvanie: Venture.
- Morris, M. (2002) Ecological consciousness and curriculum, *journal curriculum studies*, 34(5), 571-587.
- Nicol, R. (2014). Entering the Fray: The role of outdoor education in providing nature-based experiences that matter. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (5), 449-461.
- Okada, M., Okamura, T. et Zushi, K. (2013). The Effects of In-Depth Outdoor Experience on Attitudes toward Nature, *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 5(3), 192-209.
- ONU (1972) *Déclaration de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement : Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement* (Déclaration de Stockholm), Stockholm.
- ONU-Habitat. (2008). State of the World's Cities 2010/2011: Bridging The Urban Divide. Dans Earthscan (Éd.). London, Sterling.
- Paisley, K., Furman, N., Sibthorp, J. et Gookin, J. (2008). Student Learning in Outdoor Education: A case Study from the National Outdoor Leadership School, *Journal of Experiential Education*, 30 (3), 201–222
- Palmberg, I. E., et Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Priest, S. (1999a). The adventure Experience Paradigm. Dans *Adventure Programming* (pp. 159-162). State College, Pennsylvanie: Venture.

- Priest, S. (1999b). The Semantics of Adventure Programming. Dans *Adventure Programming* (pp. 111-114). State College, Pennsylvanie: Venture.
- Priest, S., et Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership Dans Adventure Programming (2e édition)*. États-Unis: Human Kinetics.
- Pruneau, D. (1995). *Conception et expérimentation d'un processus de formation en cours d'emploi destiné à inciter les enseignants du préscolaire et du primaire à agir en éducation relative à l'environnement*. (Thèse de doctorat inédit) Université Laval, Québec.
- Pruneau, D., Gravel, H., et Ouattara, I. (2002). Les relations que les adolescents entretiennent avec leur environnement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 565-585.
- Pruneau, D., et Lapointe, C. (2002). Un, deux, trois, nous irons aux bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 30(2), 241-256.
- Pruneau, D. et Leblanc Robichaud, G. (1996). Étude préliminaire des caractéristiques de la sensibilité environnementale chez des enseignantes actives en éducation relative à l'environnement. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1 (Printemps), 89-103
- Raïola, E., et O'keefe, M. (1999). Philosophy in practice: A History of Adventure Programming. *Adventure programming* (pp. 45-53). State College, Pennsylvanie : Venture.
- Reeves, H. (2003) *Mal de terre*, Paris, Éditions du seuil.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal, Guérin.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. (2e^e éd.). Montréal : Québec.
- Sauvé, L. (1999). Environmental education, between modernity and postmodernity – Searching for an integrative framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 9-35.
- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de Traverse, Solstice d'été 2006*, 51-62.
- Sauvé, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement*, 6, 13-28.
- Sauvé, L., Brunelle, R., et Berryman, T. (2008) Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse, *Canadian Journal of Environmental Education*, 12, 33-54
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 37 (2), 1–10
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadòn et M. L'Hostie (Éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2003). Les critères de rigueur de la recherche qualitative/ interprétative : du discours à la pratique. Communication présentée à l'ARQ, Trois-Rivières, Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007) Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?, *Recherches Qualitatives – Hors Série*, 5, 99-111
- Sibthorp, J., Paisley, K et Gookin, J. (2007) Exploring Participant Development Through Adventure-Based Programming: A Model from the National Outdoor Leadership School, *Leisure Sciences*, 29, 1-18
- Simon, A. et Alagora, PS. (2010). The Role of Field Study in Humanistic and Interdisciplinary Environmental Education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 191-206.
- Stern, M. J., Powell, R. B., et Ardoin, N. M. (2008). What Difference Does It Make? Assessing Outcomes from Participation in a Residential Environmental Education Program. *SUMMER*, 39(4), 31-43.
- Stewart, A. (2008). Whose Place, Whose History? Outdoor Environmental Education Pedagogy as « Reading » the Landscape. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 8(2), 79-98.
- Suzuki, D. (2007) *L'équilibre sacré*, Montréal, Éditions Boréal
- Suzuki, D. (2010) *Ma dernière conférence*, Montréal, Éditions Boréal
- Taleb, M. (2009a). Le réenchantement de notre rapport au monde : une valeur centrale de l'éthique subversive de l'éducation relative à l'environnement. *ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT*, 8, 75-89.
- Taleb, M. (2009b). Le réenchantement de notre rapport au monde : une valeur centrale de l'éthique subversive de l'éducation relative à l'environnement. *ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT*, 8, 75-89.
- Taylor, P. (1993) *The texts of Paulo Freire*, États-Unis, Open University Press.
- Thiery-Seror, P. (1996) La solidarité à travers les produits : l'achat-geste écologique, *Communication XIIème CONGRES DE L'AFM POITIERS*
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thomas, G. (2005) Traditional adventure activities in outdoor environmental éducation, *Australian Journal of Outdoor Education*, 9(1), 31-39
- Thomashow, M. (1996) *Ecological Identity : becoming a Reflective Environmentalist*, États-Unis, MIT Press.
- UNESCO. (1977). Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement. Tbilissi : URSS.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse?* Communication présentée au Colloque international Recherche qualitative et gestion, Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation : Éducation et formation - Fondements*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wigglesworth, J. (2012) A study of the perceived Life Effect of a University Outdoor Education Course (Mémoire de maîtrise inédit) Université d'Ottawa, Ottawa.
- Wurdinger, S. D., et Priest, S. (1999). Integrating theory and application in experiential learning. Dans *Adventure Programming* (pp. 187-192). State College, Pennsylvanie: Venture.
- Zmudy, M. H., Curtner-Smith, M. D., et Steffen, J. (2009). Ecology and Task Structures in Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 319-340.

ANNEXES

ANNEXE 1 - PLAN DE COURS



CAMPUS GABRIELLE-ROY ET FÉLIX-LECLERC

***PLAN D'ÉTUDES
SESSION HIVER 2013***

Titre du cours : Plein air expérientiel

No du cours : 300-EXP-03

Pondération : 1-2-3

Enseignants :	Stéphane Chambers	stephane.chambers@cegepoutaouais.qc.ca
	Virginie Gargano	virginie.gargano@cegepoutaouais.qc.ca
	Yan Goyette	yan.goyette@cegepoutaouais.qc.ca

Plein air expérientiel

Penser globalement, agir localement.

René Dubos

La planète Terre est devenue un village global. L'impact des activités humaines sur les écosystèmes depuis la révolution industrielle met souvent en danger le devenir de l'espèce humaine. Seulement une plus grande intelligibilité du monde d'hier et d'aujourd'hui peut conduire l'humanité vers une plus grande qualité de vie. Le cours *Plein air expérientiel*, par son approche et son contenu, veut contribuer à la compréhension de ce monde en changement.

Ce cours permet à l'étudiante ou à l'étudiant d'acquérir des éléments d'une formation fondamentale dans le domaine de l'environnement naturel et de l'activité physique. C'est l'occasion privilégiée pour l'étudiante ou l'étudiant d'aborder le paysage dans sa totalité par une approche intégrée. Ces connaissances acquises et ces expériences vécues sont transférables non seulement dans des cours de géographie, de géologie, d'écologie et d'éducation physique, mais également dans la vie quotidienne. Ce cours permettra à l'étudiante ou l'étudiant de devenir un meilleur usager des ressources naturelles qui ne sont pas toujours renouvelables.

Intentions éducatives

Les cours complémentaires se situent dans une perspective de formation générale, c'est-à-dire qu'ils donnent lieu à des compétences transférables qui sont davantage d'ordre culturel. Ces ensembles s'inscrivent dans une perspective transdisciplinaire. Les buts fixés engendrent des ensembles d'objectifs et de standards assez larges pour être atteints par des activités d'apprentissage variées.

Dans le domaine de la *Culture scientifique et technologique*, l'intention éducative est de présenter la science et la technologie comme approche spécifique du réel, dans une perspective de familiarisation avec le domaine du savoir. Cette intention générale peut revêtir différents aspects, principalement l'expérimentation d'outils méthodologiques et l'étude de l'évolution, des défis et des répercussions des découvertes scientifiques et technologiques.

L'intention éducative de ce cours est de présenter la science et la technologie comme approche du réel. L'environnement de l'Outaouais québécois et les moyens d'exploration de ces milieux seront utilisés comme cadre d'expérimentation d'outils méthodologiques pour mieux saisir les défis et les répercussions des découvertes scientifiques et technologiques dans ce domaine du savoir.

Objectif du cours

Résoudre un problème par l'application de la démarche scientifique de base.

Objectifs d'apprentissage

Identifier les principales étapes de la démarche scientifique.

Formuler une hypothèse visant à solutionner un problème simple de nature scientifique et technologique.

Vérifier une hypothèse en appliquant les principes élémentaires de la démarche expérimentale de base.

Activités d'apprentissage – contenu

<i>Sujets d'expérimentation</i>	<i>Problèmes</i>	<i>La recherche</i>	<i>Précisions</i>
L'environnement de l'Outaouais québécois Air Terre Eau Flore Faune Les moyens d'exploration Bicyclette Randonnée pédestre Canot Escalade Kayak de mer Plongée apnée	La prévision météorologique. L'érosion des sols. Le vieillissement des lacs La disparition de la biodiversité. Autres problèmes. Le levier et le découplage des forces. La préservation de l'énergie. La résistance de l'eau. Action et réaction. Vaincre la gravité. Les forces aérodynamiques. Les lois de la physique appliquées à la pression et aux fluides.	La définition du problème. La construction technique. L'analyse et la présentation.	Problème à résoudre au choix de l'élève. Notions : observations, hypothèses, expérimentation. Notion de problème et types de problèmes. Modalités d'exécution de la procédure expérimentale. Types d'instruments. Discrimination des mesures. Analyse des résultats.

Évaluation

Évaluation formative

Tout au long du cours l'étudiante ou l'étudiant sera soumis à des évaluations formatives pour mieux préparer ses évaluations sommatives.

Évaluation sommative

Critères pondérés de l'implication (20 %)

Critères pondérés de recherche (Activité technique). (40 %)

◆	La définition de l'activité et la formulation d'une introduction cohérente.	15 %
◆	Développement et approfondissement sur deux aspects de l'activité.	40 %
◆	Partage et découverte d'un aspect non traité lors de la formation.	20 %
◆	La formulation d'une conclusion.	15 %
◆	Qualité de la langue.	10 %

Critères pondérés de l'activité de synthèse (Recherche scientifique). (40 %)

◆	La définition du problème et la formulation d'une hypothèse.	10 %
◆	La rédaction des étapes de la méthode expérimentale et la construction technique.	10 %
◆	La collecte des données, présentation des mesures et observations.	30 %
◆	La présentation et l'analyse des résultats.	30 %
◆	La formulation d'une conclusion.	10 %
◆	Qualité de la langue.	10 %

Méthodologie

À partir d'une équipe d'enseignants de formation diversifiée et complémentaire, la méthode du *team teaching* sera privilégiée pour l'ensemble du cours. Cette approche sera dispensée par un contenu précis (auquel l'équipe aura participé) ayant des objectifs d'ensemble généraux, mais en même temps des objectifs spécifiques. Cette méthodologie privilégiée permettra à l'étudiante ou l'étudiant de vivre des situations nouvelles où il sera appelé à être soit auteur, soit acteur ou spectateur. Étant ainsi intégré au milieu étudié, l'étudiante ou l'étudiant expérimentera à l'aide de ses propres connaissances, de ses sens, de connaissances nouvelles, la découverte d'un univers dans ses diverses composantes.

Bibliographie sommaire

Coulombe, D., Le manuel technique du kayak de mer, Éditions Broquet, Québec, 2007.

Coulombe, D., Le manuel technique du canot, Éditions Broquet, Québec, 2008.

M.Cox, S. and Fulsaas, F., Mountaineering : The freedom of the Hills, The Mountaineers, Seattle, 2003.

GAFFIELD, C., Histoire de l'Outaouais, IQRC, Québec, 1994.

Guide du formateur : canotage en eau calme, Fédération québécoise du canot et du kayak, 2004.

Guide du formateur : Initiateur escalade rocher, Fédération québécoise de la montagne et de l'escalade, 2005.

HADE, André, Nos lacs : Les connaître pour mieux les protéger, nouvelle édition, Éditions Fides, Montréal, 2003.

LAMOUREUX, G., Plante sauvages printanières, La documentation québécoise, Montréal, 1979.

LAPALME, R., Protéger et restaurer les lacs, Bertrand Dumont éditeur, Boucherville, 2006.

- LORD, J-M et PELLETIER, A., Cartes, boussoles et GPS, Éditions Broquet, Québec, 2004.
- O'BANNON, A., Backpacking book : Traveling et camping skills for a wilderness environment!, Falcon guide, Montana, 2001.
- Petite flore forestière du Québec, Ministère des terres et forêts, Éditions France-Amérique, Montréal, 1982.
- Priest, S. and Gass, M., Effective leadership in adventure programming, Human Kinetics, 1997.
- Robbins, C.S., Bruum, B. et Zim, H.S., Chandler. Guide des oiseaux d'Amérique du Nord, Éditeur Marcel Broquet, La Prairie (Qc), 1980.
- Reeves, H., Patience dans l'Azur : l'évolution cosmique, Édition du Seuil, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1981.
- Rhodes, F.H.T., Géologie, Le petit guide, Hachette, 1966.
- VILLENEUVE, C. et RICHARD, F., Vivre les changements climatiques : Quoi de neuf ?, Éditions Multimondes, Québec, 2005.

Médiagraphie

MDDEP, *Vos lacs et cours d'eau* [En Ligne]
<http://www.mddep.gouv.qc.ca/eau/inter.htm>

Environnement Canada, *Les pluies acides* [En Ligne]
<http://www.ec.gc.ca/pluiesacides/acidfact.html>

Environnement Canada, *Services éducatifs* [En Ligne]
http://www.msc-smc.ec.gc.ca/cd/factsheets/index_f.cfm

Jour 1	29 mai	CYCLOTOURISME		Shanville
Jour 2	30 mai	CYCLOTOURISME		Otterlake
Jour 3	31 mai	CYCLOTOURISME		Ste-Marie
Jour 4	1 ^{er} juin	RANDONNÉE PÉDESTRE		Ste-Marie
Jour 5	2 juin	RANDONNÉE PÉDESTRE		Ste-Marie
Jour 6	3 juin	PRÉPARATION EXPÉDITION DE CANOT		Lac Long
Jour 7	4 juin	CANOT CAMPING		Lac Vert
Jour 8	5 juin	CANOT CAMPING		Lac Croche
Jour 9	6 juin	CANOT CAMPING	SPÉLÉOLOGIE	Lac 31-milles
Jour 10	7 juin	SOLO		Lac 31-milles
Jour 11	8 juin	SOLO		Lac 31-milles
Jour 12	9 juin	SOLO	INSTALLATION CAMP FIXE	Lac 31-milles
Jour 13	10 juin	CANOT SOLO	ESCALADE	Lac Heney
Jour 14	11 juin	KAYAK DE MER	ART NATURE	Lac Heney
Jour 15	12 juin	PLONGÉE EN APNÉE	ÉVALUATION	Lac Heney
Jour 16	13 juin	CANOT VOYAGEUR		Paugan Falls
Jour 17	14 juin	CANOT VOYAGEUR		Cantley
Jour 18	15 juin	CANOT VOYAGEUR	MARATHON	Cégep de Hull

ANNEXE 2 – JOURNAL DE BORD ET RÉFLEXIF DES ÉTUDIANTS : VERSION ABRÉGÉE

18 jours Plein air expérimentiel



CÉGEP
DE L'OUTAOUAIS

Nom : _____

Recherche scientifique :

☐





Problématique étudiée :

☐

Journal de bord :

☐

Jour 1 Activité : _____

Température : _____ °C    

Types de nuage : _____

Pression atmosphérique : _____ hPa

Tendance : ☐ à la hausse ☐ à la baisse ☐ stable

Humidité ambiante : _____ %

Vent : _____ Direction : _____

Faune observée : _____

Flore observée : _____

Type de relief observé : _____

Qu'est-ce que l'environnement représente pour toi?

[illegible]

Notes sur les enseignements

Que reprenez-vous de la notion d'empreinte écologique?

Que penses-tu de la protection du milieu naturel?

Selon toi, l'accès au milieu naturel doit-il être contrôlé? Pour quelles raisons?

Dégager les enjeux d'une problématique : Le cas
du lac Heney

Enjeux environnementaux

Enjeux sociologiques

Enjeux économiques

Enjeux politiques

Enjeux éthiques

[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Selon toi, qu'est-ce qu'un citoyen responsable?

Après avoir expérimenté différents moyens de déplacement (vélo, randonnée et canot), quel(s) avantage(s) leur attribues-tu?

Selon toi, dans quel état est notre environnement et quel est l'avenir de notre planète?

Est-ce que ta vision de l'environnement a changé au cours du cours? Pour quelles raisons?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface. There is no handwriting or other markings on the paper.

***Qu'est-ce qui t'a le plus touché ou marqué dans le contenu abordé lors du cours ?
Pourquoi ?***

***Si tu avais un engagement à prendre pour l'environnement, lequel choisirais-tu?
Pourquoi?***

Nous autres...

on joue

dehors!

ANNEXE 3 – QUESTIONS DU TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL

Nom : _____

Groupe : _____

Question 1 : Selon *Le petit Robert* (2006), l'environnement se définit de la façon suivante : «*Ensemble des conditions naturelles (physiques, chimiques, biologiques) et culturelles (sociologiques) dans lesquelles les organismes vivants (en particulier l'homme) se développent*». Une équipe de chercheurs n'est pas certaine qu'il s'agisse de la définition la plus juste. Dès lors, l'équipe sollicite votre aide. **Que pensez-vous de cette définition et comment définiriez-vous l'environnement dans vos propres mots?**

Question 2 : Dans vos propres mots, pouvez-vous expliquer ce qu'est le développement durable? Effectuer un dessin ou un schéma à titre de complément.



Question 3 : Un météorologue utilise plusieurs instruments pour émettre des prédictions météorologiques précises. Toutefois, lorsqu'une équipe est en expédition, elle ne peut pas avoir accès à tous ces équipements. Selon vous, quels pourraient être 4 outils que les membres d'une expédition pourraient utiliser pour effectuer des prévisions justes? Mentionnez quelle(s) information(s) chacun des éléments énumérés peut fournir?

Question 4 : Le GIEC (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat) dépose régulièrement des rapports présentant des prédictions sur l'évolution du climat de la planète terre. Leurs modèles reposent sur la notion de changements climatiques. Dans vos propres mots, pouvez-vous expliquer de quoi il est question lorsqu'on parle des changements climatiques?

Question 5 : Qu'est-ce que l'eutrophisation d'un lac?

Question 6 : Un de vos collègues affirme que l'eutrophisation est un processus naturel, qui existe depuis longtemps et qu'il ne faut pas s'en inquiéter. Que lui répondez-vous?

Question 7 : Associez le bon stade d'eutrophisation avec la bonne image.

A



B



C



Eutrophe : _____

Oligotrophe : _____

Mésotrophe : _____

Question 8 : Nommez 3 espèces envahissantes susceptibles d'être dans un cours d'eau de la région de l'Outaouais.

1. _____
2. _____
3. _____

Question 9 : Nommez-moi 3 façons de diminuer les émissions de gaz à effet de serre (GES) ?

Question 10 : Le passage des glaciers lors de la fin de la dernière ère glaciaire (Wisconsinienne) a modifié le paysage de l'Outaouais. Pouvez-vous nommer 3 traces visibles de ce passage?

Question 11 : Selon vous, quels seraient les avantages (2) de connaître les particularités biophysique d'une région (géologie, écosystèmes, faune, flore...)? Pour quelles raisons?

Question 12 : Le parc de la Gatineau est régi par la Commission de la Capitale Nationale (CCN). Le Plan de la capitale du Canada définit le Parc avant tout comme une aire de conservation. Quels sont les 6 priorités de conservation du plan de conservation du parc émis en février 2010 ? (Référez-vous au document disponible sur le site du cours)

Question 13 : Nous comptons environ un an depuis le dépôt d'un rapport d'une commission du BAPE sur les gaz de schistes. Certains de vos collègues n'ont pas bien saisi ce qu'était le gaz de schiste ou de *shale*. Pouvez-vous leur expliquer ce dont il est question lorsqu'on parle de gaz de schiste?

Question 14 : Associez les bonnes catégories aux bons éléments.

- a) Dans cette catégorie, nous trouvons les roches intrusives et les roches extrusives
- b) Dans cette catégorie, nous trouvons trois types de roches, soient les terragènes, les allochimiques et les orthochimiques.
- c) Dans cette catégorie, nous trouvons trois types de transformation. Les transformations de contact, de choc ou régionales.
- d) Le granite, diorite et le basalte appartiennent à cette catégorie.
- e) Les schistes, les gneiss et le marbre appartiennent à cette catégorie.
- f) Le grès, le shale et le gypse appartiennent à cette catégorie.
- g) Ces roches sont formées par un refroidissement du magma contenu dans le manteau terrestre.
- h) Ces roches sont formées par diagénèse.
- i) Ces roches sont formées par une transformation des structures en fonction de la température et/ou de la chaleur.

1- Roches ignées : _____

2- Roches métamorphiques : _____

3- Roches sédimentaires : _____

Question 15 : Complétez les énoncés suivants en vous servant de la liste de mots ci-dessous.

Intrusive(s), extrusive(s), inclusive(s), exclusive(s), de contact, familial, régional, provincial, de choc, allochimique(s), orthochimique(s), agrochimique(s), radiochimique(s), terragène(s), octogénaire(s), roche(s).

- a) Les roches magmatiques _____ sont des roches formées à l'intérieur de la croûte terrestre, ce qui permet qu'elles se forment lentement.
- b) Les roches magmatiques _____ sont des roches formées suite à une projection externe du magma.
- c) Les _____ sont des roches sédimentaires formées par des particules érodées de la croûte terrestre.
- d) Les _____ ou calcaires proviennent de la calcification d'êtres vivants (souvent au fond des océans).
- e) Les _____ proviennent de précipitations de différents sels.
- f) Le métamorphisme _____ se produit lorsque les roches sont en contact avec le manteau terrestre. Dès lors, les fortes chaleurs viennent modifier la structure des roches.
- g) Le métamorphisme _____ se produit lorsqu'une importante pression modifie la structure de la roche.
- h) Le métamorphisme _____ se produit, lorsque les deux conditions évoquées ci-dessus sont rencontrées, c'est-à-dire une combinaison de fortes pressions et de grandes chaleurs.

ANNEXE 4 – CANEVAS D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Durée prévue : 60 minutes

1. Prise de contact

1.1 Accueil du participant

1.2 Rappel du but de l'entrevue.

1.3 Présentation du déroulement de l'entrevue.

1.4 Rappel que l'entrevue est enregistrée par un magnétophone.

2. Début de l'entrevue et de l'enregistrement

Tout d'abord, je tiens à vous remercier de prendre part à cette entrevue. Celle-ci sera d'une durée maximale de 90 minutes et portera sur votre expérience vécue lors du cours plein air expérientiel. Je tiens également à souligner que cette entrevue fera l'objet d'un enregistrement audio. Tout au long de notre rencontre, répondez de façon intègre et au meilleur de vos connaissances.

Thèmes :

Inscription au cours

2.1 Motivations qui fondent le choix de cours optionnel

- *Dans vos mots, quelles furent les motivations qui vous ont mené à vous inscrire au cours Plein air expérientiel ?*
- *Dans vos mots, pouvez-vous me parler des objectifs du cours?*

Perception de l'expérience vécue

2.2 Éléments marquants

- *Parlez-moi du moment ou des moments qui vous ont le plus marqué lors de ce cours ?*

2.3 Rapport à l'environnement

- *Parlez-moi des lieux qui vous ont marqué lors du cours? Pourquoi et comment ?*
- *Comment vous sentiez-vous dans ces lieux?*

2.4 Rapport aux enseignants

- *Comment qualifiez-vous votre contact avec les trois enseignants ?*
- *Selon vous, comment cette relation a influencée votre expérience?*

2.5 Rapport aux pairs

- *Comment qualifiez-vous votre relation avec vos pairs ? Pour quelles raisons ?*

Transformations suite aux cours

2.6 Vision de l'étudiant

- *Après avoir vécu le cours, comment voyez-vous les problématiques environnementales ?*
- *Cette vision est-elle le produit du cours ?*
- *Par rapport à votre vision d'avant le cours, votre vision actuelle comporte-t-elle des similitudes, des différences ? Lesquelles ?*

2.7 Apports du cours

- *En général, en quoi cette expérience a été ou n'a pas été significative dans votre vie actuelle?*
- *Quid'est-ce que vous retirez du cours et qui vous avez intégré dans votre vie actuelle?*

2.8 Citoyenneté environnementale

- *Selon vous, un citoyen responsable envers l'environnement possède quelles attitudes et quelles conduites ?*

- *Avez-vous modifié certaines habitudes de vie suite au cours ? Si oui, lesquelles ?*
Pourquoi au juste ?

3. Fin de l'entrevue et de l'enregistrement

- 3.1 Remercier le participant.
- 3.2 Rappeler ce que leur participation apporte à la recherche.
- 3.3 Disponibilité pour répondre à toutes questions ultérieures.
- 3.4 Sollicitation pour une seconde entrevue (focus group).

ANNEXE 5 – RÉSUMÉ DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR

Jour	Activités et enseignements	Notes
Jour 1	<p>AM – Départ du cégep en vélo Dîner à Luskville : Présentation de l'histoire du parc de la Gatineau, de la géomorphologie locale et discussion sur le développement urbain PM – Vélo Arrêt en route pour identifier l'herbe à puce en bordure de route Coucher à Shawville dans un parc municipal</p>	<p><i>Ensoleillé, 32°C</i></p> <p>La journée fut très chaude et humide, les étudiants étaient fatigués une fois arrivée au campement.</p> <p>Orage lors de l'installation du campement</p>
Jour 2	<p>AM – Cours sur l'identification des nuages, activité de consolidation en sous-équipes. Départ en vélo Dîner à Ladysmith PM – Vélo Lors du départ, arrêt sur le bord de la route pour discuter de la géologie observée. En soirée, activité et présentation sur l'identification d'espèces d'oiseaux locales. Discussion sur la production d'énergie en lien avec un extrait du documentaire <i>Chercher le courant</i>. Coucher à Otterlake</p>	<p><i>Ensoleillé, 31°C</i></p> <p>Les étudiants ont bien participé aux activités de la journée.</p> <p>Quelques étudiants étaient très impliqués lors de la discussion suivant l'écoute de l'extrait de <i>Chercher le courant</i>. Ils ressentaient le besoin de partager leurs impressions et leurs idées.</p>
Jour 3	<p>AM – Départ en vélo Arrêt sur le bord de la route pour regarder le paysage. Discussion sur les différentes ères glaciaires et les traces du passage des glaciers dans la région. Arrêt près d'une petite ferme pour discuter de la mécanisation du travail et de l'histoire de l'agriculture locale. Dîner à Denford Lake PM – Vélo Arrêt en route à la rivière Kazabazua. Enseignement sur les phénomènes karstiques pouvant être observés. Fin de la portion vélo près du Mont Ste-Marie. En soirée, départ en randonnée pédestre pour dormir au sommet d'un mont avoisinant. Coucher au sommet du mont Latuque</p>	<p><i>Ensoleillé, 27°C</i></p> <p>Les étudiants étaient heureux de terminer la portion de vélo.</p> <p>Les étudiants étaient très intéressés lors de la discussion sur les traces du passage des glaciers.</p> <p>Beaucoup d'intérêt pour la rivière souterraine.</p> <p>Lors de l'arrivée au sommet du mont Latuque, nous avons vu le coucher de soleil.</p>

Jour 4	<p>AM – Enseignement sur la topographie, l'exploration du territoire et l'utilisation de carte. Activité d'éveil sensoriel à l'environnement. Cours de préparation à la randonnée pédestre. Descente du sommet pour empaquetage en sous-équipe. Départ en groupe pour une randonnée pédestre. Dîner en route dans un champ</p> <p>PM – Progression en groupe</p> <p>Arrêt en route pour observer les nuages et pour discuter de la sélection de bois pour allumer un feu.</p> <p>En fin de journée, le groupe est séparé en sous-équipe et chaque équipe s'installe un campement en milieu naturel près d'un lac</p> <p>Coucher en sous-équipe près de petits lacs</p>	<p><i>Ensoleillé en avant-midi et nuageux en après-midi, 26°C</i></p> <p>Plusieurs étudiants m'ont partagé leur émerveillement de la vue du sommet du mont Latuque pour déjeuner.</p> <p>Les étudiants étaient heureux de pouvoir s'installer en sous-équipe pour la nuit.</p>
Jour 5	<p>AM – Rencontre à un point de rendez-vous après le déjeuner. Activité de groupe pour discuter des principes du sans trace. Progression en groupe en randonnée pédestre. Arrêt à un point de vue et enseignement sur l'eutrophisation des lacs en lien avec les différents stades des lacs pouvant être observés. Arrêt à un second point de vue et déplacement dans les environs afin d'aider les étudiants à identifier les différentes espèces d'arbre locales. Dîner près du lac Heney</p> <p>PM – Installation d'un campement de groupe. En fin de journée, course à pied et baignade dans le lac. En soirée, présentation d'extraits du film <i>République : un abécédaire populaire</i>, suivi d'une discussion de groupe.</p> <p>Coucher au lac Heney</p>	<p><i>Nuageux, 25°C</i></p> <p>Installation longue du campement de groupe. Les étudiants n'étaient pas rapides. Il y avait beaucoup de mouches noires lors de notre arrivée près du lac Heney, donc cela était déstabilisant pour plusieurs étudiants.</p> <p>Lors de la discussion suivant la projection du film, les étudiants étaient très touchés par ce qu'ils venaient de voir. La discussion était dynamique.</p>
Jour 6	<p>AM – Enseignement des principes du canot sur le lac. Dîner au campement de groupe, en sous-équipe</p> <p>PM – Enseignement sur la carte et boussole. Enseignement sur les premiers soins. Discussion de groupe et activité sur les principes de développement durable. En fin de journée, course à pied et baignade dans le lac.</p> <p>Coucher au lac Heney</p>	<p><i>Nuageux et pluie passagère, 20°C</i></p> <p>Lors de l'arrivée de la course, nous avons eu un coucher de soleil particulièrement marquant, la lumière était très orangée.</p> <p>Les étudiants ont eu froid en raison de la météo (20°C et de la pluie).</p>
Jour 7	<p>AM- Démontage du campement de groupe</p> <p>Départ en sous-équipe pour l'expédition de canot.</p> <p>Dîner en route au choix des étudiants</p> <p>PM – Progression en canot et plusieurs portages à faire en équipe.</p>	<p><i>Nuageux et pluie passagère, 18°C</i></p> <p>Lors du départ, rappel aux étudiants de comparer les stades d'eutrophisation des lacs qui seront visités. Il n'y aura pas</p>

	Coucher au lac Vert en sous-équipe	<p>d'enseignement dans cette phase du cours, car les étudiants sont séparés en sous-équipe et progressent à leur rythme.</p> <p>Le parcours de canot comporte plusieurs portages, dont certains sont difficiles en raison d'une importante présence de boue.</p> <p>Température froide pour le départ de cette activité.</p>
Jour 8	<p>Expédition en canot camping en sous-équipe.</p> <p>Coucher au lac Croche en sous-équipe</p>	<p><i>Pluie, 22°C</i></p> <p>Autre journée particulièrement fraîche. Encore de nombreux portages lors de cette journée. Les groupes sont arrivés tard en fin de journée.</p>
Jour 9	<p>AM – Fin de la portion expédition de canot-camping</p> <p>Dîner à l'île à l'Ours en sous-équipe</p> <p>PM – Visite d'une grotte près de l'île. Retour sur la géologie locale et les phénomènes observés. Activité d'éveil sensoriel dans la grotte avec le groupe; progression dans le noir. Enseignement sur des habiletés de survie (feu et abri)</p> <p>En soirée, présentation de l'activité de solo et de questions de réflexion</p> <p>Coucher à l'île à l'Ours</p>	<p><i>Nuageux, 24°C</i></p> <p>Les étudiants sont heureux de se retrouver.</p> <p>Les étudiants étaient intéressés par les informations sur la formation de la grotte et sur notre exploration à venir.</p> <p>J'ai reçu plusieurs commentaires d'étudiants ayant apprécié leur expérience dans la grotte en soirée.</p>
Jour 10	<p>AM- Démontage du campement de groupe</p> <p>Départ pour le solo en sous-équipe en canot.</p> <p>Coucher au lac des Trente-et-un-miles</p>	<p><i>Ensoleillé, 27°C</i></p> <p>Lors des tournées de reconnaissance, les étudiants dans l'ensemble semblent bien. Nous avons eu à intervenir auprès de 2 étudiants pour les réconforter et les encourager à poursuivre cette activité.</p>
Jour 11	<p>Poursuite du solo</p> <p>Coucher au lac des Trente-et-un-miles</p>	<p><i>Ensoleillé, 26°C</i></p> <p>Tous les étudiants vont bien.</p>
Jour 12	<p>AM – Retour des étudiants des différents sites de solo.</p> <p>Course de 9km jusqu'au prochain campement.</p> <p>Dîner près du lac Heney</p> <p>PM – Installation d'un campement de groupe.</p> <p>En fin de journée, formation sur les principes de sécurité et des équipements d'escalade.</p>	<p><i>Nuageux, 24°C</i></p> <p>Les étudiants sont heureux de se revoir, ils échangent beaucoup sur leur expérience des derniers jours.</p>

	Coucher au nord du lac Heney	<i>Ils soulignent avoir observé la faune environnante, le milieu naturel et pris le temps de réfléchir sur leur parcours jusqu'à maintenant. Il semble bien que leurs sens soient plus aiguisés et qu'ils aient porté davantage leur attention sur le milieu naturel.</i>
Jour 13	AM – Plongée en apnée Dîner près de l'eau dans une baie du lac Heney PM – Art Nature et discussion en lien avec les textes de chansons portant sur la protection de l'environnement. Coucher au nord du lac Heney	<i>Pluie, 26°C</i> Les étudiants ont grandement participé aux discussions suite aux chansons. Ils se sont exprimés ouvertement aux autres. Les échanges étaient harmonieux. Le sujet sur l'exploitation des ressources naturelles a grandement soulevé l'intérêt. Le sort des communautés autochtones semble avoir particulièrement touché 2 étudiants.
Jour 14	AM – Kayak de mer Dîner près dans une baie du lac Heney PM – Évaluation écrite En soirée, sortie nocturne sur le lac en canot pour discuter des étoiles, des constellations et de l'histoire de l'univers. Coucher au nord du lac Heney	<i>Nuageux et pluie passagère, 24°C</i> Pendant la sortie nocturne sur le lac, le ciel s'est couvert et nous avons eu une petite averse. Les étudiants étaient moins réceptifs et la sortie fut écourtée.
Jour 15	AM – Introduction au canot solo Course de 4 km jusqu'au prochain site d'activité Dîner près d'une paroi d'escalade PM – Escalade En fin de journée, course de 4 km. En soirée, présentation de l'histoire des <i>Voyageurs</i> Coucher au nord du lac Heney	<i>Ensoleillé, 26°C</i> La soirée a bien donné le ton pour les prochains jours en canot voyageur. Les étudiants furent impressionnés par la mise en scène et la projection du petit film documentaire.
Jour 16	AM – Démontage du campement de groupe. Départ en canot voyageur sur le lac Heney Portage pour rejoindre la rivière Gatineau Dîner sur la rivière Gatineau PM – Progression sur l'eau En fin de journée sur le bord de l'eau, discussion sur les changements climatiques. Coucher à Paugan Falls	<i>Ensoleillé, 26°C</i> <i>Les étudiants ont fait plusieurs liens intéressants avec leur expérience et les changements climatiques. Néanmoins, j'ai pu constater que le concept demeure flou pour certains.</i>
Jour 17	AM – Démontage du campement de groupe. Progression sur l'eau Dîner à Wakefield PM – Progression sur l'eau	<i>Ensoleillé, 28°C</i> <i>La journée s'est concentrée davantage sur la progression, il</i>

	Coucher dans un parc municipal près de Gatineau	<i>n'a pas eu d'activités éducatives.</i>
Jour 18	AM – Démontage du campement de groupe. Progression sur l'eau Arrivée à Gatineau. PM Course de 14 km jusqu'au Cégep de l'Outaouais. Arrivée des étudiants	<i>Ensoleillé, 28°C</i> <i>Nous avons pris un temps en matinée pour clore le cours et préparer le retour à la maison. Le moment fut particulièrement touchant, les étudiants semblaient tristes de voir que le cours se terminait.</i>

ANNEXE 6 – CERTIFICATION ÉTHIQUE

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : *éthique de la recherche avec des êtres humains 2* et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du 22 août 2013 au 31 août 2014.

Pour le projet de recherche intitulé : *Les liens à tisser entre la citoyenneté environnementale et un cours d'éducation par l'aventure.*

Responsable du projet de recherche : *Monsieur Yan Goyette*

No référence – Approbation éthique : 602.392.01

Fait à Ville de Saguenay, le 22 août 2013



Nicole Huybens
Présidente
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains